

Musikkstudier med trivsel

*En kvalitativ undersøkelse av skapende atmosfære
rund langvarige musikkstudier*



Polina R. Pedersen

Masteroppgave ved Institutt for musikkvitenskap

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2011

”Jeg tror man må virkelig ha lyst hvis man skal bli musiker. Fordi jeg tror det ... det fins jo ... Det er veldig vanskelig å lage et fasitsvar når man skal lage en oppgave, fordi det er noen situasjoner hvor barna også er kjempetente på det. (...) Hvis barnet er veldig musikalsk og vil det virkelig, så blir det mye mer lystbetont. Det merker man så veldig godt!”

(Informant 7).

Sammendrag

Denne oppgaven er basert på syv intervjusamtaler med voksne og ferdig utdannede musikere med forskjellig bakgrunn, alder og yrkesspesialisering innen musikk. Formålet med studien var å undersøke skapende atmosfære rundt langvarige musikkstudier og å finne frem til og kartlegge faktorer som kan virke inn på elevenes trivsel og motivasjon og være til inspirasjon i studiene. Problemstillingen er: *Hva kan fremme gleden ved å spille et musikkinstrument og føre til at elever ønsker å fortsette sine musikkstudier videre med tanke på en yrkeskarriere innen musikk?*

Mitt utgangspunkt for dette spørsmålet var at musikkglede er viktig for å kunne trives med langvarige musikkstudier, spesielt for elever som vil velge en yrkeskarriere innen musikk. For å kunne forske mer på dette temaet bestemte jeg meg for å gjennomføre en intervjuundersøkelse. Jeg valgte da å snakke med voksne musikere som har gjennomført sin musikkutdannelse, som hadde vidtfavnende minner fra studietiden og derfor kunne fortelle mye om sine musikkstudieerfaringer. Metoden jeg har benyttet i denne studien, er det kvalitative forskningsintervju. Under analyseringen av det samlede materialet brukte jeg en metode som ga meg mulighet til å benytte forskjellige analyseteknikker for å komme frem til forståelsen av det diskuterte tema. I løpet av fire analysekapitler belyser jeg bredden av de forskjellige påvirkningsfaktorer som informantene nevnte under intervjusamtalene, og som kan ha hatt betydning for musikkelevenenes studieprosess både med hensyn til trivsel og effektivitet. De temaene som blir tatt opp og diskutert i denne oppgaven, handler om trivsel og dens rolle for studieprosessen, musikkglede, motivasjon og inspirasjon til å fortsette musikkstudiene, og om hva og eventuelt hvem som kan medvirke til at elever trives med sine musikkstudier.

Informantenes erfaringer og fortellinger som blir presentert i denne undersøkelsen, kan tjene som gode eksempler for andre musikkelever, deres foreldre og lærere når det gjelder hva de bør ta hensyn til og passe på i forhold til musikkstudiets undervisningsprosess.

Studiens tematikk befinner seg i spenningsfeltet mellom musikkpedagogikk, musikkpsykologi og sosial musikkpsykologi. Oppgavens eksplorerende form ga meg mulighet til å samle inn rikelig med data, som er basert på informantenes uttalelser, og dermed å kartlegge de funnene som etter min mening kan påvirke elevenes trivsel under langvarige musikkstudier.

Forord

Det har vært en lang, interessant og lærerik prosess å skrive denne hovedoppgaven. I løpet av mine studier på IMV (Institutt for musikkvitenskap) har jeg fått mye erfaring i forbindelse med norsk studentliv, blitt kjent med mange flinke studenter og pedagoger og fått oppleve hvordan det er å være en forsker som tenker selvstendig.

I alle faser av arbeidet med denne oppgaven har jeg hatt flere spennende og informasjonsrike samtaler med professor Even Ruud. Han har delt sjenerøst med meg av sin kompetanse og erfaring og gitt meg klok og dyktig veiledning. Jeg vil gi en stor takk til han for den støtte og inspirasjon han har gitt meg for å fullføre dette studiet.

Samtalene jeg hadde med musikere som var villige til å dele sine opplevelser og erfaringer under intervjusamtalene, ble drivkraften til å skrive denne oppgaven. Jeg takker dem for fine og innholdsrike intervjuer.

Jeg vil også rette en stor takk til min familie, og spesielt til min mann, som støttet meg gjennom denne prosessen, og til min mor, som oppmuntret meg til å holde meg motivert.

Eltonåsen, april 2011

Polina R. Pedersen

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|----|
| Kapittel 1 | 1 |
| Innledning | 1 |
| Tema og problemstilling | 2 |
| Oppgavens nye orientering | 5 |
| Begreper og faglig avgrensning | 6 |
| Kapittel 2 | 11 |
| Metode | 11 |
| Valg av metode | 11 |
| En fleksibel intervjuform | 12 |
| Forståelse av fenomenet | 13 |
| Intervjuets kvalitet | 16 |
| Etiske regler ved intervjuundersøkelse | 18 |
| Forberedelse av intervjuundersøkelse | 19 |
| Om intervju spørsmålenes bakgrunn | 22 |
| Utarbeiding av spørsmålsskjemaer | 23 |
| Bakgrunn for utvalg av informanter | 24 |
| Presentasjon av informantene | 25 |
| Verifisering av undersøkelsen | 28 |
| Valg av analysemetode | 31 |
| Bruk av andre metoder | 32 |
| Resultater og drøfting | 34 |
| Opplevelse av trivsel | 34 |
| Om fordeling av samlet informasjon | 35 |
| Kapittel 3 | 37 |
| Metode og undervisningsteknikker | 37 |
| Musikkstudiets utviklingsprosess og lærerens undervisningsstil | 39 |
| Instrumentøving er en viktig del av studieprosessen | 42 |
| ”Dette var det beste jeg visste!” | 46 |
| En god lærer | 48 |

| | |
|--|-----------|
| Kapittel 4 | 50 |
| Mestring og motivasjon | 50 |
| Trivsel med musikkstudier | 54 |
| Informantenes første musikkstudieerfaring | 59 |
| Interesse for musikkstudier | 62 |
| Selvoppfatning, selv vurdering og selvtillit | 66 |
| Mestring som tilpasning | 68 |
| Kapittel 5 | 73 |
| Sosial kontekst | 73 |
| Det inspirerende og stimulerende læremiljøet | 74 |
| Samspill og samarbeid med andre musikere | 77 |
| Hjemmeatmosfære hos unge musikere | 78 |
| Foreldrenes engasjement og støtte | 81 |
| Kapittel 6 | 86 |
| Utvalgte musikkaktiviteter | 86 |
| Musikkaktiviteter og repertoar | 86 |
| Instrumentvalg | 90 |
| Konserter og samspill | 94 |
| Kapittel 7 | 97 |
| Avslutning | 97 |
| Resultater av undersøkelsen | 98 |
| Oppsummering og konklusjon | 100 |
| Kilder | 102 |
| Litteraturliste | 102 |
| INTERNETT | 103 |
| Vedlegg | 105 |
| Spørsmålsskjema 1 | 105 |
| Spørsmålsskjema 2 | 106 |

Kapittel 1

Innledning

Inspirasjon og idé til å skrive denne oppgaven fikk jeg fra min egen oppvekst og fra min lange erfaring som musikkelev og musikkstudent. Minnene, både positive og negative, fra tiden da jeg studerte musikk, er fortsatt ganske sterke. Under de langvarige musikkstudiene som jeg startet med da jeg var ca. syv år gammel, opplevde jeg både oppturer og nedturer, tårer, glede, fiasko og suksess. Jeg var ofte sliten og noen ganger også sint. Når ting ikke gikk min vei, hadde jeg av og til lyst til å avslutte mine musikkstudier for godt, men grunnet sterk tålmodighet fortsatte jeg mine studier på tross av vanskeligheter og tidsmangel. Etter at jeg begynte på musikkskole, brukte jeg mange timer hver dag på å øve instrument. Jeg måtte kutte ut flere av mine fritidsaktiviteter, som svømming og dans, for å få mer tid til instrumentøving. Jeg er usikker på om jeg hadde et såkalt musikk talent, men jeg var en flink og flittig elev. Pedagoger på musikkskolen jeg studerte på, mente at jeg var musikalsk. Denne kvaliteten er utvilsomt viktig for dem som har tanker om å velge en profesjonell musikk karriere. Mine musikkpedagoger anbefalte meg å fortsette videreutdanning i musikk grunnet min musikalitet og energi. Som følge av dette ble det bestemt at jeg skulle studere musikk videre.

Det var mine foreldre som ønsket at jeg skulle bli profesjonell musiker. På den tiden hadde jeg ikke tenkt så mye på en musikk karriere, og musikken var ikke det absolutt viktigste i mitt liv. Jeg må innrømme at jeg ”ble godt vant” med å gå på musikkskolen og øve instrument daglig i flere timer, og tenkte ikke på å gjøre så mye annet. Derfor hadde jeg ikke noe imot forslaget om å fortsette musikkstudiene på et høyere nivå. Det å si at jeg ble tvunget til å gjøre dette, er ikke helt riktig. Til å begynne med ble jeg presset til å studere, men senere fikk jeg motivasjon til å fortsette å drive med musikk. Min motivasjon var dessverre ikke basert på glede og trivsel, men på en sterk vilje til å bevise for mine foreldre, pedagoger og venner at jeg kunne studere musikk videre, og kunne komme ganske langt med det. Det var rett og slett konkurransefølelse som var drivkraften for min motivasjon. Jeg så aldri på musikkstudier som en fritidsaktivitet, men som et arbeid med forpliktelser og rutiner. Alle utøvende studier og problemer er nå forbi. Jeg føler at jeg har kommet dit jeg ønsker å være. Er jeg fornøyd med valget av musikk karriere? Jeg kan ikke si det hundre prosent sikkert, men ...

Usikkerheten rundt denne situasjonen har gitt meg tanker om at det kanskje finnes flere musikere med lignende opplevelser og erfaringer. Derfor var den opprinnelige hensikten

med denne oppgaven å finne ut hvordan langvarige musikkstudier påvirker elever, og hva konsekvensene av denne påvirkningen blir. Men etter at jeg snakket med andre musikere og tok opp flere intervjuer, så oppdaget jeg at det faktisk finnes ganske mange kolleger rundt meg som er fornøyd med valget av sin musikkarriere. De fortalte om sine positive minner fra den tiden da de var barn og lærte å spille musikkinstrumenter. Det var veldig lite snakk om mistrivsel og problemer under studieperioden. Tvert imot, mange fortalte at det å spille et musikkinstrument og studere musikk var deres eget valg, og at de likte det kjempegodt. De fleste intervjupersonene hevdet at de ikke opplevde press fra foreldrenes side. Noen informanter sa at de kunne ønske at de hadde fått mer oppmuntring fra foreldrene sine til å bruke mer tid på instrumentøvelser hjemme. Da forsto jeg at min situasjon ikke var vanlig, og at jeg kanskje var uheldig med trivselssituasjonen rundt mine musikkstudier. Så i stedet for å søke etter negative opplevelser og erfaringer rundt musikkstudier, som var det opprinnelige formålet med denne oppgaven, bestemte jeg meg for å skrive om det som kan fremme gleden ved å spille et musikkinstrument, og føre til at elever vil fortsette sine yrkesorienterte musikkstudier.

Tema og problemstilling

Tittelen på denne oppgaven er: *En kvalitativ undersøkelse av skapende atmosfære rundt langvarige musikkstudier*. For å tydeliggjøre tematikken i denne tittelen vil jeg komme med noen kommentarer og avgrensninger. Jeg valgte å bruke en kvalitativ intervjuundersøkelse som oppgavens fremgangsmetode. Det var behov for å samle inn informasjon og data til videre forskning, og jeg benyttet derfor denne forskningsmetoden.

Med begrepet *skapende atmosfære* mener jeg en kreativ studiesituasjon når elevene trives med det de gjør, og får inspirasjon til å fortsette studiene. I denne oppgaven legger jeg vekt på *langvarige musikkstudier*. Da tenker jeg på elever som velger å fortsette sine utøvende musikkstudier og vil bli musikere. For å kunne bli en ferdig utdannet musikkutøver må man gå gjennom en lang og innsatskrevende studieprosess. For å holde motivasjonen oppe til å fortsette disse langvarige studiene, er det viktig at elevene finner glede og trivsel i det de gjør. Musikk er et kunstnerisk fag og krever både inspirasjon, motivasjon og selvfølgelig trivsel av dem som studerer det. Mangel på en av disse komponentene kan føre til et kjedelig og lite trivelig studium med dårlig utnyttet bruk av tid, der både elev og pedagog føler seg mislykket. Derfor vil jeg i denne oppgaven finne frem til faktorer som påvirker elevenes inspirasjon, motivasjon og trivsel under langvarige musikkstudier.

Når jeg snakker om utøvende musikere, så har jeg i tankene elever som lærer å spille et musikkinstrument. Det å kunne lese noter og være teknisk flinke er ikke de første prioriteringene for dem som spiller et instrument og vil fortsette studier på et høyt nivå. Den viktigste oppgaven for musikkutøvere er å uttrykke og fremføre sin egen forståelse av et musikalsk verk. Dette handler først og fremst om å være kunstner. Jeg mener at dette kan bli vanskelig for dem som ikke trives med musikkstudier. Musikkglede og inspirasjon til å fortsette med studier kommer ikke av seg selv, og jeg vil kartlegge dette nærmere. I denne oppgaven vil jeg derfor fokusere på hva og eventuelt hvem som kan medvirke til trivsel under musikkstudiene.

De som er orientert (ofte av sine foreldre) mot en profesjonell musikkariere som utøvere, starter som regel sine studier i tidlig alder, ca. 6-7 år. Selve utdanningsprosessen for profesjonelt orienterte musikkelever kan ta mellom 15 og 18 år før man blir ferdig utdannet musiker. Det finnes ikke mange andre yrker som krever like mye innsats, tid og investeringer som musikkutøvende studier. I denne oppgaven ville jeg søke etter hva som skal til for at denne studieprosessen vil bli effektiv og gledefyllt.

Det vil være altfor omfattende for en masteroppgave å drøfte alt ved et så vidt tema. Derfor vil jeg i min undersøkelse se nærmere på og drøfte spesielt den første delen av musikkstudiet, som omfatter musikkskolenivå, når elevenes forhold til musikk og instrument blir grunnlagt. Jeg har tro på at den atmosfæren som finnes i oppvekstmiljøet rundt unge musikere, kan påvirke deres valg av musikkariere og trivsel med musikkstudiet Temaet om trivsel og dens rolle for studieprosessen står sentralt i min undersøkelse.

"When people enjoy a given activity (...) they will keep doing it longer and will approach it more creatively" (Csikszentmihalyi, Rathunde og Whalen 1993:8). Forskere påpeker at aktivitet som oppleves som positiv, har større sjanse til å bli langvarig, samtidig som aktiviteten blir utformet på en mer kreativ måte. Derfor kan atmosfære rundt studier ikke oppfattes som skapende dersom elever mistrives med det de gjør. Trivsel under studiene kan fremkalle motivasjon og føre til suksess i den valgte retningen. Mangel på motivasjon kan ha negative konsekvenser for studieprosessen. Derfor kommer jeg til å drøfte motivasjonen og hvordan den påvirker trivsel med musikkstudier.

Per i dag har jeg 12 års erfaring som musikkpedagog. Jeg har undervist mange elever i forskjellige aldre og med forskjellige bakgrunner, musikalske evner og personlige innstillinger til musikkstudier. Jeg har observert et felles trekk hos stort sett alle elevene uansett musikevner og studieformål: Jo mer elevene ble interessert i å spille et instrument, jo

flinkere ble de, og desto større glede av disse studiene hadde de. De elevene som ble presset hjemme av sine foreldre, hadde betydelig svakere resultater, og ofte ønsket de å avslutte musikkstudiene. Foreldrene kan i stor grad påvirke sine barn på en positiv måte ved å gi dem en positiv atmosfære hjemme uten press og tvang. Vi kan tenke på et historisk eksempel på gledefylte og inspirerende musikkstudier, og utrivelige studier som var under tvang og press: de to motsatte livshistoriene til Mozart og Beethoven. Den ene vokste opp med positiv innstilling og interesse for musikk som ble stimulert av faren, mens den andre ble presset og mishandlet mens han studerte musikk. Både foreldre og lærere bør ha ansvar for å tilrettelegge en glad, avslappende og skapende atmosfære rundt elever som driver med profesjonelt orienterte musikkstudier. Musikkelever trenger inspirasjon, motivasjon, oppmuntring og støtte til å fortsette sine langvarige studier. Derfor er min intensjon med denne oppgaven å finne fram til hva som kan fremme gleden av å spille et musikkinstrument og gjøre at elever kan trives med musikkstudier, som i noen tilfeller kan bli langvarige og føre til valget av en profesjonell musikkariere.

Hovedproblemstillingen for denne oppgaven formulerte jeg slik: *Hva kan fremme gleden ved å spille et musikkinstrument og føre til at elever ønsker å fortsette sine musikkstudier videre med tanke på en yrkeskarriere innen musikk?*

Hensikten med avhandlingen er å undersøke og kartlegge faktorer som påvirker elevenes trivsel med musikkstudier. Jeg kommer til å søke etter informasjon som direkte og indirekte handler om elevenes positive holdninger til å holde på med musikk, og deres lengsel etter å spille et musikkinstrument. I informantenes uttalelser vil jeg også se etter årsaker som gjør at elever ønsker å fortsette sine langvarige musikkstudier og velger en profesjonell musikkariere. For å finne motiver som påvirker musikkelever til å velge en yrkeskarriere innen musikk, må jeg betrakte problemet på grunnlag av sluttresultatet. Jeg vil forsøke å komme i kontakt med mennesker som valgte å bli musikere, og som kan forklare meg hvorfor de gjorde dette.

En annen grunn til at jeg velger å intervju voksne og ikke barn, er at modne mennesker har mer objektive meninger om sine tidligere erfaringer og opplevelser. I min intervjuundersøkelse kommer jeg til å ta utgangspunkt i informantenes fortellinger, deres beskrivelser og erfaringer. Ved hjelp av intervjuer vil jeg skaffe meg den nødvendige informasjonen for å utføre undersøkelsen. Gjennom å samle inn empiriske data vil jeg prøve å finne svar på hva som egentlig ligger bak gledesfylte og langvarige musikkstudier.

Bortsett fra hovedproblemstillingen finnes det flere forskningsspørsmål i denne oppgaven. Her er noen av dem:

- *Hvordan påvirker lærerens undervisningsstil musikkstudiets utviklingsprosess?*
- *Hvordan kan første møte med musikk eller første studieerfaring viderepåvirke elevenes trivsel med musikkstudier?*
- *Er instrumentøving en viktig del av studieprosessen?*
- *Hvordan kan forskjellige studiesituasjoner påvirke elevenes motivasjon?*
- *Hvordan kan man beskrive det inspirerende og stimulerende læremiljøet?*

For å se på hovedproblemstillingen fra forskjellige synsvinkler må jeg først finne svar på delspørsmålene og diskutere delproblemstillinger. Dette skal hjelpe meg til å belyse oppgavens tema i et mer faglig og omfattende perspektiv.

Oppgavens nye orientering

Da jeg startet med planleggingen av min studieundersøkelse, hadde jeg tanker om å søke etter mulige negative konsekvenser for barn som startet musikkstudier i tidlig alder. Jeg hadde selv vonde og negative minner om instrumentstudier, men jeg tenkte at jeg ikke var alene om det, og at det fantes mange andre som har opplevd noe lignende. Etter hvert som jeg fikk gode råd og nye ideer i forbindelse med oppgaven fra veilederen, forandret jeg problemstillingen og begynte å søke etter både plusser og minuser ved musikkstudieprosessen. Jeg hadde denne nye problematikken i sikte da jeg planla intervjuundersøkelse og startet intervjusamtaler. Mitt utgangspunkt under intervjuingen var å finne ut hva andre mennesker opplevde da de begynte å studere musikk fra tidlig alder. Etter at alle intervjuene var tatt opp og transkribert, fant jeg ut at mine antagelser angående musikkstudiets negative konsekvenser for elever var uaktuelle. Da måtte jeg igjen forandre oppgavens problemstilling og fokus.

Nytt formål var å søke etter elevenes motiver til å fortsette musikkstudier. Etter at alle intervjuene var foretatt, forsøkte jeg å finne ut hvorfor intervjuresultatene viste det motsatte av det jeg forventet, og hvilke feil jeg kunne ha begått ved planleggingen. Her er mulige årsaker:

1. *Jeg var altfor opptatt av mine egne følelser og erfaringer og var derfor overbevist om at mange andre musikere hadde opplevd noe lignende.*
2. *Min forståelse av saken var kun basert på negative følelser og tanker.*
3. *Jeg var ikke forberedt på å høre at noen hadde bare positive opplevelser i sine musikkstudier.*

For å være ærlig ble jeg lettet over at min undersøkelse til slutt tok en helt ny og optimistisk retning. Det å skrive om noe positivt er mye mer behagelig og motiverende i seg selv. Informantens gledesfylte fortellinger gjorde at jeg begynte å søke etter positive sider ved mine egne musikkstudier. Et nytt formål med denne oppgaven var å finne og beskrive mulige påvirkningsfaktorer ved trivelige musikkstudier. Jeg ville også finne ut hvilke motiver musikere hadde for å fortsette sine langvarige studier.

Begreper og faglig avgrensning

Jeg var ikke i tvil da jeg bestemte meg for å skrive en hovedoppgave innenfor rammene av det musikkpedagogiske feltet. Jeg er ferdig utdannet musiker fra Pedagogisk Universitet i St. Petersburg med hovdefag i musikkpedagogikk. Dessuten har jeg lang undervisningserfaring fra musikkskoler både i Russland og i Norge. Jeg føler meg hjemme når jeg snakker om musikkpedagogikk. Derfor var det interessant for meg å utføre en undersøkelse som bygger på både musikk og pedagogikk.

Musikkpedagogiske fag berører forholdet mellom musikk og mennesker, de dreier seg også om ”*sammenhenger mellom mennesker, samfunn, musikk og musikalsk påvirkning*” (Ruud 1979:6). Den faglige diskusjonen i min oppgave ble bygget på den samme problematikken som Even Ruud snakker om i sin bok *Musikkpedagogisk teori*. Undersøkelsen som jeg gjennomførte, handlet om musikk, elevenes erfaringer med musikkstudier og om atmosfæren under studieprosessen. Derfor er *musikkpedagogikk* det sentrale forskningsområdet i denne oppgaven.

En annen definisjon understreker at ”*musikkpedagogikk både er en betegnelse på praktisk musikkundervisning og et fagområde i musikkvitenskap som behandler teoretiske og praktiske problemer knyttet til kunsten å undervise i musikk*” (<http://no.wikipedia.org/wiki/Musikkpedagogikk> 22.02.11). Men samtidig handler det moderne musikkpedagogiske faget ikke lenger om bare musikk og pedagogikk, men strekker seg over mange andre fagområder som for eksempel psykologi, sosiologi, estetikk, musikkvitenskap og filosofi. Musikkpedagogikk, som en retning innenfor pedagogikken, betraktes nå som et tverrvitenskapelig fag. ”*Den kan dreie seg om for eksempel hva som kjennetegner barns utvikling på forskjellige alderstrinn, hvordan hukommelsen fungerer, forskjeller i musikkpreferanser mellom forskjellige sosiale lag eller hva som ligger i begrepet musikalitet og mye mer*” (Hanken og Johansen 2003:19). Tematikken i min oppgave omfatter også andre fagområder enn bare musikkpedagogikk. I tillegg til musikkpedagogikken refererer

oppgavens tematikk til to andre vesentlige og generelle fagfelt som psykologi og sosiologi. Ifølge Even Ruud har disse fagfeltene en direkte tilknytning til det musikkpedagogiske fagområdet (Ruud 1979:6).

Det første fagfeltet som jeg vil diskutere her, er psykologi. Innenfor det psykologiske fagfeltet kommer jeg til å berøre deldisiplinene *musikkpsykologi*, *pedagogisk psykologi*, *motivasjonspsykologi*, *mestringspsykologi*, *utviklingspsykologi*, *læringspsykologi* og *atferdspsykologi*. Alle disse nevnte fagområder har mye til felles i spørsmål om læring, undervisning, opplevelser og sosialt samspill. Disse disiplinene har som felles oppgave å forklare elevenes atferd, deres forhold til studier og studiemiljøet rundt dem. I min oppgave undersøker jeg atmosfære rundt musikkstudier, påvirkningsfaktorer for trivselsatmosfære rundt studiene og elevenes (informantenes) forhold til faget musikk. Derfor har de nevnte disiplinene en direkte forbindelse til min forskning. Videre vil jeg omtale de nevnte fagretninger innenfor generell psykologi som etter min mening har en spesiell tilknytning til min studie.

Psykologien er opptatt av mekanismene bak menneskelig samhandling og kommunikasjon, mens *musikkpsykologi* handler om musikkatferd og musikkopplevelse. "*Musikkpsykologi er studiet av menneskets musikalske opplevelse og atferd med psykologiske metoder*" (<http://www.snl.no/musikkpsykologi> 22.02.11). Under intervjuene snakket jeg med informantene om deres musikalske opplevelser da de var barn, om hvordan musikken påvirket deres oppvekst, og hvorfor de valgte å bli musikere. Dessuten dekker musikkpsykologien i min oppgave temaer om *musikalitet*, *musikktalent* og *musikalske evner*. Derfor berører jeg *den musikkpsykologiske deldisiplin* i min undersøkelse.

Den andre viktige deldisiplinen som blir berørt i oppgaven, er *pedagogisk psykologi*. Den frie encyklopedi Wikipedia gir følgende definisjon av dette faget: "*Pedagogisk psykologi kan forstås som studiet av menneskets læring og utvikling i oppdragelse og undervisningssituasjoner hvor psykologiske metoder og teorier anvendes for bedre å forstå læringsprosesser*" (http://no.wikipedia.org/wiki/Pedagogisk_psykologi 22.02.11). Dette fagfeltet har til oppgave å undersøke regler rundt læring og oppdragelse, både fra elevenes og fra lærerens side. ***Pedagogisk psykologi*** handler om hvordan undervisningsprosessen påvirker individets intellekt, personlighet og utvikling. Den tar seg også av undervisningens mellommenneskelige aspekt. Ifølge Gunn Imsen "*legger pedagogisk psykologi vekt på å forstå hva som bidrar til læring, hvordan individet reagerer følelsesmessig, og hvordan sosialt samspill virker inn*" (Imsen 2005:24). Oppgavens formål var å finne ut hvilke faktorer som medvirket

til en god læringssituasjon, og hvorfor informantene ønsket å fortsette med sine studier. *Pedagogisk psykologi* ga meg mulighet til å fremkalle en mer faglig diskusjon rundt dette temaet.

Under intervjuene var det mye snakk rundt temaer som *motivasjon* og *mestring*. Informantene delte sin erfaring med meg om hvilke faktorer som påvirket dem til å fortsette musikkstudiene, og hvordan forskjellige studiesituasjoner fremmet deres engasjement og interesse for å spille musikkinstrumenter. Disipliner som *motivasjonspsykologi* og *mestringspsykologi* gir meg et faglig grunnlag for å analysere informantenes uttalelser i dette fagfeltet.

Motivasjonspsykologi eller *motivering* er et samlingsvilkår for faktorer som setter i gang og kontrollerer menneskets atferd. "*Motivasjon er en sentral faktor i all læring, og undervisningen må vekke nysgjerrighet, interesse og litt spenning hos eleven*" (Imsen 2005:356). *Motivasjon* er en viktig energikomponent som kan starte elevenes interesse for en bestemt aktivitet. "*Motivasjon handler om hvordan følelser, tanker og fornuft tvinner seg sammen og gir farge og glød til de handlingene vi utfører. Det ligger følelser og forventninger forut for en aktivitet, de følger med mens vi utfører aktiviteten, og de legger seg som et slør rundt erindringen om handlingen*" (Imsen 2005:375).

Mestringspsykologi er et fagområde som tar seg av problematikken omkring hvordan folk møter problemer, utfordringer og stress. Disiplinen prøver å finne svar på spørsmålene om "*hva som skal mestres, for hvilke hensikter og for hvem det skal mestres, av hvem det skal mestres, hvordan det skal mestres og med hvilket resultat*". Ordet *mestring* heter *coping* på engelsk. Dette er "*et begrep brukt i psykologi om en persons evne til å håndtere livshendelser, situasjoner og påkjenninger som overstiger det som kan klares på ren rutine*" (<http://www.snl.no/mestring/psykologi> 23.02.11).

De sist nevnte psykologiske faggrener, *utviklingspsykologi*, *læringspsykologi* og *atferdspsykologi*, går på omtrent den samme tematikken som handler om menneskets atferd og handlinger, læringsmekanismer og barnets psykologiske utvikling, oppførsel og opplevelser.

Det andre nevnte fagfeltet er *sosialpsykologi*. *Sosialpsykologien* anses som et tverrfaglig forskningsfelt og berører både sosiologi og psykologi. Disse disiplinene har en direkte forbindelse med studiens tematikk. *Sosialpsykologien* fokuserer på relasjoner mellom mennesker, som enkelte individer eller grupper. Musikken kan ses på som et slags kommunikasjonsmiddel mellom mennesker: "*Musikk kan være brobygger. Musikk er et typisk kontaktmiddel med en rekke tradisjonelle samværsaktiviteter som er en del av vår kulturarv*"

(Grunnskolerådet 1982:14). En annen grunn til at jeg måtte trekke frem sosialpsykologien, var at oppgavens fremgangsmetode er bygget på *en kvalitativ intervjuundersøkelse*. Denne metoden regnes som en av undersøkelsesformene innenfor *samfunnsvitenskapen*. Dessuten hører temaer om informantenes bakgrunn, sosialmiljøet de er vokst opp i, og familiens innvirkning på studieprosessen hjemme i det sosiologiske fagområdet. Dette blir også diskutert i denne oppgaven. I min studie vender jeg meg mot flere deldisipliner innenfor *det sosiologiske fagfeltet: pedagogisk sosiologi og musikk sosiologi*.

Videre vil jeg nevne og drøfte et veldig viktig fagfelt som har direkte forbindelse med min oppgave – *didaktikk*, og særlig *musikkdidaktikk*. Grunnen til at jeg vil trekke frem og diskutere dette begrepet, er at *didaktikken* anses som et slags verktøy for *det pedagogiske faget*. Disse to fagfeltene blir ofte forvekslet med hverandre, men dette er feil. Forskjellen mellom *pedagogikken* og *didaktikken* er, i min forståelse, at pedagogikk er et mer omfattende fagområde enn didaktikk. Den dreier seg om mye mer enn bare undervisningsteknikker og metodikker, mens ”*didaktikken har fokus på selve undervisnings- og læringsvirksomheten – på betingelsene for virksomheten*” (Hanken og Johansen 2003:19). Ifølge Wikipedia ”*kommer ordet didaktikk fra to greske ord, didaskein, som betyr å lære, undervise eller klargjøre, bevise og didakti'ké techné, som betyr undervisningskunst*” (<http://no.wikipedia.org/wiki/Didaktikk> 22.02.11). Men selve ordet blir ofte oversatt med *undervisningslære* og *undervisningskunst*. *Didaktikken* tar seg av undervisningsregler, metoder, prinsipper, lovmessigheter og midler, samtidig som den forsøker å svare på tre grunnleggende undervisningsspørsmål: hva som skal undervises, hvorfor og hvordan. *Didaktikken* kan oppfattes som både teoretisk forståelse av det som skjer i undervisningen, og som praktisk-analytisk planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning og læring.

Grunnen til at jeg fremhever didaktikk, er at denne faggrenen er en viktig del av pedagogikken: ”*Didaktikk dreier seg om alle de beslutningene man må ta om hva elevene skal lære, og om hvordan man skal gå fram for at de skal lære dette, og om de overveielsene som bør gå forut for en beslutning*” (Hanken og Johansen 2003:19). Med andre ord handler didaktikken om kompetansen til å undervise og kan ses på som en metode for presentasjon av undervisningsmaterialet. Hanken og Johansen påpeker at ”*didaktikken kan sies å utgjøre kjernen i pedagogikken*” (2003:19). De utvider sin påstand med å skrive at didaktikk ”*er det integrerende element som gjør at pedagogikken ikke bare blir til en blanding av psykologi, sosiologi, estetikk osv., men får en egen faglig identitet*” (Hanken og Johansen 2003:19).

Musikkdiraktikk er en retning innenfor *den generelle didaktikken* og tilhører en *spesiell didaktikk*. *Musikkdiraktikken* konsentrerer seg om problemer knyttet til musikkundervisningen. I min oppgave har *didaktikk* en praktisk betydning: Jeg ville kartlegge og beskrive påvirkningsfaktorer for trivsel under musikkstudier. En annen grunn til at jeg ville berøre dette fagfeltet, er at *didaktikkens* primære oppgaver er å beskrive og å forklare studieprosessen. Jeg snakket mye med informantene om deres studieprosess. De fortalte om utviklingen av sin musikkstudieprosess og om sin innsats i denne prosessen.

En annen viktig ting som musikkdiraktikken kan bidra med, er "*å hjelpe musikkpedagogikken til å se og få bedre oversikt over den komplekse pedagogiske virkeligheten; over alt som må overveies, valgmulighetene, sammenheng mellom faktorene osv.*" (Hanken og Johansen 2003:20). Siden oppgavens formål går i samme retning, var det naturlig for meg å trekke frem en lære om undervisningskunst.

Til slutt vil jeg angi noen viktige begreper som hører til oppgavens tematikk. Først vil jeg trekke frem tre grunnleggende begreper i denne undersøkelsen: ***trivsel***, ***motivasjon*** og ***inspirasjon***. Hvorfor valgte jeg dem? Fordi *trivsel* under musikkstudier er hovedtema i denne oppgaven. Uten *motivasjon* kan det være vanskelig å holde på med en aktivitet som varer i en lang periode. Dessuten kan *motivasjon* fremme kunnskapsutvikling og stå bak valget av musikkkarriere. *Inspirasjon* kan også representere skapende atmosfære som kan bidra til lykkelige musikkstudier og samtidig fremkalle både *trivsel* og *motivasjon*. Derfor mener jeg at disse tre begrepene henger tett sammen, og de er vesentlige i denne oppgaven.

Andre teoretiske begreper som har kobling til oppgavens tema er ***musikktalent***, ***musikalitet***, ***musikalske evner*** og ***musikkferdigheter***. Disse begrepene stammer fra den samme problematikken og handler om menneskets egenskaper, som kan både påvirke og medvirke til trivsel under musikkstudier.

Kapittel 2

Metode

*”Begrepet **metode** betyr opprinnelig veien til målet. Når det ikke er angitt noe mål, er det vanskelig å vise veien frem”* (Kvale 2007:114). Utgangspunktet for denne studien var et ønske om å undersøke skapende atmosfære rundt profesjonsorienterte musikkstudier. Hensikten med undersøkelsen er å forsøke å forstå og forklare hva som ligger bak trivelige musikkstudier. Oppgavens formål er å oppdage nye påvirkningsfaktorer for vellykkede musikkstudier og dermed samle opp disse funnene på grunnlag av antall tilfeller, og diskutere, men ikke utvikle nye eller teste noen eksisterende teorier.

Jeg har basert datainnsamlingen på syv intervjuer, hvor opplevelsene og fortellingene til de intervjuede sto i sentrum. Jeg valgte å ta utgangspunkt i å fokusere mine undersøkelser på de tidlige studieårene, da elevens forhold til musikkstudier la seg til rette. Det ville være naturlig for meg å velge unge musikere som intervjuobjekter, da de allerede har bestemt seg for å fortsette musikkstudiene og også har noe studieerfaring. Men jeg var litt usikker på om deres besvarelser og beskrivelser ville være objektive og modne nok til at jeg kunne basere mine konklusjoner på dem. Det kunne også oppstå et annet problem, det at barn lett kan bli påvirket av voksne som er rundt dem. Foreldrenes eller lærernes innflytelse på musikkelever kunne i stor grad påvirke innholdet, og dermed også resultatene av intervjuene. Jeg måtte ta hensyn til en slik mulighet, og derfor falt da mitt endelige valg på å intervju voksne og ferdig utdannede musikere.

Valg av metode

Det var personlige erfaringer og opplevelser i forbindelse med mine egne musikkstudier som fremkalte min interesse for et tema om skapende atmosfære rundt musikkstudier. Jeg kom frem til at det var vanskelig for meg å beskrive mine instrumentstudier som trivelige. Dette føltes feil for meg, og denne følelsen gjorde meg nysgjerrig på hva andre musikere hadde opplevd under sine musikkstudier, og hvordan de ville vurdere sin fortid. Siden *”samtalene med intervjupersonene kan bidra til å utvide og endre forskernes forståelse av fenomenene som skal undersøkes”* (Kvale 2007:57), var jeg ikke i noen tvil om hvilken undersøkelsesmetode jeg kom til å velge.

Jeg var ganske bevisst på hvilken informasjon jeg var ute etter da jeg begynte å planlegge undersøkelsen. Informasjonskilden for min studie skulle bli informantenes

følelsesmessige fortellinger og erfaringer. For å få en slik informasjon og den nødvendige kunnskapen for undersøkelsen måtte jeg ha samtaler med mennesker og diskutere med dem aktuelle temaer for oppgaven. "*Å samtale er en eldgammel måte å tilegne seg kunnskap på*" (Kvale 2007:23). Men det finnes jo mange forskjellige former for samtaler. Hver samtaleform har sitt eget formål og sin egen bakgrunn. Noen samtaler følger også regler og har spesielle teknikker til å utvikle konversasjonen. Formålet med *min samtale* var datainnsamling til en forskningsundersøkelse, som hadde utgangspunkt i andre menneskers subjektive erfaringer, følelser og beskrivelser, med videre kategorisering og fortolkning av disse besvarelsene. En slik form for samtale har imidlertid en faglig bakgrunn. Ifølge Kvale er forskningsintervjuet "*en faglig konversasjon*" hvor forskeren kontrollerer situasjonen og bestemmer reglene. Forskningsintervju kan beskrives som en metode som er basert på en faglig samtale, og som har til oppgave å samle inn kvalitative data for analyse. Derfor mener jeg at det var forskningsmessig riktig å velge *kvalitativt forskningsintervju* som metode i denne oppgaven.

Det kvalitative forskningsintervjuet er en relativt ny metode som ofte blir brukt av samfunnsvitenskapsforskere for å sikre kvalitative data. Den ligner på en vanlig samtale, men samtidig har den en bestemt struktur og hensikt, som kan forenkle systematisering av besvarelsene fra de intervjuede personene, og plassere disse besvarelsene under utvalgte kategorier. Bruk av kvalitativ forskningsintervjumetode skulle gi meg mulighet til å finne fram til kunnskap som ikke er lett å fremskaffe gjennom rene teoretiske studier.

En fleksibel intervjuform

Det opprinnelige formålet med denne intervjuforskningen var å undersøke de intervjuedes opplevelser og erfaringer i forbindelse med musikkstudier. Siden informantenes fortellinger kunne innholde følelsesmessig og privat informasjon, valgte jeg å foreta individuelle intervjuer.

Da jeg tidligere har hatt lignende erfaring som de intervjuede personene, var jeg klar over at samtaleformen burde være fleksibel og forløpe i en åpen dialogform, hvor veksling av meninger og erfaringer skulle stå i fokus. En intervjuform som tilsvarte mine krav, var et halvstrukturert intervju. Kvale skriver at "*det har en rekke temaer som skal dekkes og forslag til spørsmål*" (2007:72). Denne intervjuformen ville gi meg, som intervjuer, en stor frihet til å forandre både spørsmålsrekkefølge og spørsmålsform. Dette kunne gi meg en mulighet til å følge opp de besvarelsene og fortellingene som intervjupersonene ville komme med i forbindelse med intervjuene.

Kvale understreker at et *"forskningsintervju er en mellommenneskelig situasjon, en samtale mellom to partnere om et tema av felles interesse"* (2007:73). Den forutsetter en gjensidig påvirkning mellom intervjueren og den intervjuede personens meninger gjennom dialog. Et kvalitativt intervju skal ikke ligne på en spørreundersøkelse hvor informanten bare svarer på spørsmålene. Det skal heller ikke være en terapeutisk samtale hvor *pasienten* skal være så åpen som mulig i sine fortellinger overfor terapeuten. Forskningsintervju er først og fremst en åpen samtale mellom to partnere om et tema som begge er opptatt av, og det er opp til intervjueren å skape kontakt med informanten for å få ærlige fortellinger. Men for at informanten skulle kunne snakke fritt om sine erfaringer og komme lenger i sine besvarelser enn med bare formelle svar på spørsmålene, må intervjuforskeren skape en trygg atmosfære under intervjuet.

I mine undersøkelser valgte jeg å snakke med voksne og erfarne musikere. En kan ikke utelukke muligheten for at voksne informanter vil være forsiktige med sine uttalelser og holde tilbake intime fakta og erfaringer. I noen tilfeller kan de også "pynte på" sine fortellinger ved å fortelle noe som aldri har skjedd med dem. I slike situasjoner bør intervjueren være oppmerksom og klar til improvisasjoner som kan påvirke informantenes uttalelser. *Den halvstrukturerte intervjuformen* gir intervjuforskeren anledning til å være fleksibel, men samtidig holde samtalsituasjonen under kontroll.

Forståelse av fenomenet

Forståelse og beskrivelse av fenomenet er de grunnleggende prinsipper i forskningsmetoden som kalles det kvalitative forskningsintervju. Disse prinsipper tar utgangspunkt i filosofiske retninger som gir metoden en begrunnende rett til å eksistere under samme vilkår som andre forskningsmetoder. De uttalte filosofiske tankeretninger bærer navn som *fenomenologi* og *hermeneutikk*. Disse tankeretninger *"har analysert sentrale temaer i forståelsesformen for det kvalitative forskningsintervju"* (Kvale 2007:40).

"Fenomenologi er studiet av fenomener og hvordan de fremtrer for oss fra et førstepersonsperspektiv" (<http://no.wikipedia.org/wiki/Fenomenologi> 21.02.11). Ut fra et fenomenologisk perspektiv er det svært viktig at forskeren skal beskrive et fenomen så nøye og detaljert som mulig, men han skal ikke forklare eller analysere det. Fokusering på personens *livsverden* er et sentralt tema innenfor *fenomenologi* (Kvale 2007). Edmund Husserl og hans lære betrakter fenomenologisk filosofi *"som eksakt vitenskap om det som finnes (livsverden), og fenomenologi blir metoden som gir oss slik kunnskap"*

(<http://www.intermedia.uio.no/ariadne/idehistorie/idehistoriske-epoker/1900-tallet/1900-1945/fenomenologi/?searchterm=fenomenologi> 05.04.11). Husserl kaller for *livsverden* den verden som umiddelbart består av følelsesmessige erfaringer. Personens erfaring i denne *livsverden* ses på som en del av personens livserfaring sammen med andre mennesker. Filosofen mener også at denne *livsverden* fremstår som en utvilsom virkelighet, eller med andre ord et utvilsomt grunnlag for en naturlig verdensanskuelse. *Fenomenologisk tilnærming* fokuserer på menneskets konkrete opplevelser av hverdagen, fremfor systemer, prinsipper eller andre ferdigdefinerte utgangspunkter. Den legger grunnlaget for vår forståelse.

Ved å bruke en fenomenologisk metode skal intervjuforskeren søke etter nøyaktige beskrivelser av fenomenet i den intervjuede personens uttalelser. Forskeren må forsøke å ikke bare se på ting ut fra den intervjuedes synspunkt, men også forstå innholdet. Derfor vil det bli for intervjueren som å se på verden med den intervjuede personens øyne, og dette fremstår da som et mål. Meningen med kvalitativ intervjumetode, ut fra et fenomenologisk perspektiv, vil for det første være å innhente kunnskap om et utforskende fenomen fra intervjuede personers *livsverden*. Det er erfaringsmessige data intervjuforskeren er ute etter når han planlegger en intervjuundersøkelse. Derfor kan beskrivelser og subjektive meninger fra den intervjuedes *livsverden* betraktes som kvalitative data.

Den *fenomenologiske metoden* tar utgangspunkt i en virkelighetsoppfatning der forståelsen av fenomenene kommer foran enhver vitenskapelig forklaring av dem. Derfor er denne metoden i sin dybde og fremgangsmåte ganske nær forståelsesmetode, som kvalitativt intervju er basert på. For å forstå hva som ligger bak den intervjuedes beskrivelser, er det viktig at intervjueren har forstått meningsinnholdet i denne beskrivelsen. Forståelse av fenomenet er like viktig som den nøyaktige beskrivelsen av det. Jeg finner en bekreftelse for mine antagelser hos Steinar Kvale, som skriver at "*formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra den intervjuedes eget perspektiv*" (2007:37). I denne uttalelsen finnes det målsetninger som krever både fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Innenfor rammene av et kvalitativt forskningsintervju foregår det en utveksling mellom de fenomenologiske og hermeneutiske metodene, mellom en beskrivelse av fenomenet og en forståelse av dette fenomenet.

Begrepet **hermeneutikk** kommer fra det greske ordet "hermeneuein". Dette ordet har tre betydninger: "1) å uttrykke eller uttale, 2) å utlegge eller forklare og 3) å oversette eller fortolke. Hermeneutikken dreier seg om hvordan forståelse og mening er mulig"

<http://www.intermedia.uio.no/ariadne/idehistorie/teori-og-metode/skoler/hermeneutikk>

05.04.11). Den hermeneutiske metoden ble til å begynne med benyttet som en slags teknikk for fortolkning av litterære tekster (<http://no.wikipedia.org/wiki/Hermeneutikk> 05.04.11.). Målet med fortolkningen var å få en valid og felles forståelse av tekstens betydning. Senere ble denne metoden også benyttet til å fortolke intervjuetekstens innhold. Hermeneutisk forståelse setter tolkning av intervjuede personers meninger i sentrum. Intervjuforskernes oppgave, sett fra et hermeneutisk perspektiv, blir å finne frem til en reell mening bak den intervjuedes beskrivelser og dermed å forklare den. Men for å kunne fortolke meningsinnhold må intervjueren forstå hva den intervjuede personen forsøker å formidle med sine uttalelser.

Hans-Georg Gadamer, en filosof som står bak utviklingen av den hermeneutiske metoden, mener at *"Målet for all kommunikasjon og all forståelse er en felles forståelse av saken. Hermeneutikken har hele tiden hatt til oppgave å gjenopprette en manglende eller svekket felles forståelse"* (Gadamer 2003:35). Her snakkes det om felles forståelse som en forutsetning for en vellykket kommunikasjon (eller intervjusamtale). Om det oppstår uenighet mellom partene i en diskutert sak, kan det tyde på at partene ikke forstår hverandre og derfor ikke vil klare å komme til *"en felles forståelse av saken"*. Misforståelse under en intervjusamtale kan også føre til en feil tolkning av samtaleresultater. Alt dette kan føre til tvil om selve validiteten av tolkningsresultatene.

Intervjuforskerens primære oppgave er å være åpen for andre menneskers meninger på tross av at hun allerede fra før har en egen forståelse av saken. *"Åpenhet overfor andres eller overfor tekstens mening vil (...) alltid allerede innbefatte at man setter dem i sammenheng med sine egne meninger og setter sine egne meninger i sammenheng med dem"* (Gadamer 2003:37). Under en utvidet samtale får både intervjueren og den intervjuede person anledning til å fremlegge hver sin versjon av den diskuterte saken. Gjennom utveksling av meninger og diskusjon vil de bevege seg mot en felles forståelse av problemet. Underveis kan deres formening om innholdet forandre seg. En slik utveksling av meninger setter i gang en forståelsesprosess som kalles for *den hermeneutiske sirkelen*: forståelse av helheten ut fra delen og delen ut fra helheten. Denne prosessen kan gi en utvidet forståelse av saken og skape nye perspektiver for intervjuforskning.

Intervjuets kvalitet

Da jeg bestemte meg for å bruke intervjumetoden, var jeg ikke helt klar over at det å intervju andre mennesker skulle bli en så kunnskapskrevende og komplisert oppgave. Jeg hadde ingen erfaring med å foreta intervju eller å være i en rolle som informant for andre. Dette skulle vise seg å bli et helt nytt oppdrag for meg. Det å bruke en annen metode for å utføre min forskning ble ikke aktuelt. Jeg var ute etter ”levende data” som kunne samles inn gjennom samtaler med andre musikere ved bruk av en kvalitativ intervjumetode. Derfor, for å få vite mer om intervjumetodens teknikker og fremgangsmåter, og dermed være klar til å utføre intervjustudier, måtte jeg skaffe meg relevant kunnskap på dette feltet. Den viktigste kilden for meg var en bok av Steinar Kvale, *Det kvalitative forskningsintervju*. Gjennom å studere denne boken veldig nøye tilegnet jeg meg de nødvendige forkunnskapene om intervjumetoden. Dette var nødvendig å kunne før jeg startet mine undersøkelser. Det eneste og det viktigste jeg manglet for å føle meg trygg med å foreta intervjuer, var erfaring. ”*Bøker kan nok gi enkelte retningslinjer, men praksis er allikevel det viktigste middelet til å bli en dyktig intervjuer*” (Kvale 2007:92). Derfor bestemte jeg meg for å foreta et pilotintervju for å teste meg selv i rollen som intervjuer. Etter hvert som jeg foretok flere intervjuer, begikk en del feil og lærte av dem, begynte jeg å føle meg sikrere og fikk mer selvtillit.

Det sto klart for meg at intervjuets kvalitet ville påvirke kvaliteten på videre analysering, verifisering og rapportering av intervjuene. Det var viktig å velge de riktige intervjudeltagerne, intervju spørsmålene og ikke minst, være oppmerksom på hvordan jeg, som intervjuer, burde oppføre meg under intervjusamtalen. Det å velge en riktig intervju person som både er flink til å kommunisere, åpen for diskusjon og har vilje til å fortelle sine historier, kan være avgjørende for intervjuets kvalitet. Men det er ikke alltid alle disse kunnskapene faller sammen med de kriteriene som stilles til informanten i forhold til oppgavens formål. Det kan hende at den intervjuede personen har mye erfaring som intervjueren er ute etter, men han/hun har problemer med å fortelle om sine opplevelser. Derfor blir det opp til intervjueren å hjelpe og motivere den intervjuede personen til å formulere og uttale sine fortellinger. Intervjuforskeren bør på lik linje med informanter oppfylle noen krav for å sikre intervjuets kvalitet. Intervjuforskeren bør være ekspert på det å ta et intervju. Han/hun må være i stand til å ta raske avgjørelser om hva det skal spørres om og hvordan, for å holde intervjusituasjonen under kontroll. Hos Kvale finner jeg en oversikt over kvalitetskriterier som stilles til intervjueren, og som dermed kan føre til innholdsrike intervjuer (2007:93).

For det første mener han at intervjuforskeren bør være *kunnskapsrik*. Han/hun må være godt kjent med intervjuets emne for å være i stand til å føre en opplyst samtale om saken. Intervjuer må passe på å ikke være for dominerende i samtalen og ikke briljere med sine kunnskaper. En *strukturerende* intervjuer bør starte intervjuet med presentasjon av intervjuets formål. Han bør også forberede den intervjuede personen på hva som skal skje under et intervju. Intervjuet skal avsluttes med oppsummering av det som ble sagt. Da har intervjueren mulighet til å fortelle hva han/hun fikk med seg fra denne samtalen, mens den intervjuede personen får muligheten til å oppklare det som eventuelt ble misforstått. Det å være *klar* under intervjusamtalen er også viktig. Intervjueren bør formulere sine spørsmål på en lett og forståelig måte uten å bruke akademisk språk som kan skape en avstand til intervjudeltagerne. Selve spørsmålene må være korte og tydelige. En *vennlig* intervjuer bør skape en avslappende atmosfære under samtalen. Han/hun lar informanten få snakke ferdig uten å bli avbrutt.

En *følsom* intervjuer vil lytte aktivt til det som blir sagt, og spesielt til de betydningsnyansene som ligger bak informantens besvarelser. Han/hun må forsøke å notere seg disse nyansene. Intervjueren skal være empatisk og skal lytte beskjedent til de emosjonelle fortellingene. Han/hun må gå i dybden på hvordan ting blir sagt, og på hvilken måte. Intervjueren skal være *åpen* for de nye ideene og tankene som den intervjuede vil komme med i løpet av et intervju. Han/hun skal forsøke å følge opp disse temaene og dermed utvikle en samtale i en retning som den intervjuede føler seg hjemme i. Det å være *styrende* under samtalen betyr at intervjueren vet hva han/hun er ute etter, og dermed har kontroll over intervjuets utvikling. Derfor skal intervjueren ikke være redd for å avbryte den intervjuede om han eller hun avviker i sine fortellinger fra den aktuelle problematikken. En *kritisk* kontroll overfor det som blir sagt under et intervju, er også viktig. Intervjueren skal lytte og bør stille kritiske spørsmål til informanten for å teste troverdigheten i hans/hennes fortellinger gjennom å kontrollere det logiske innholdet i det som blir sagt, eller gjennom observasjon av disse uttalelsene. Intervjueren bør ha en god *hukommelse*, forstå og bevare det som blir sagt under intervjuet. Han/hun bør huske betydningsfulle uttalelser for å kunne utdype dem senere i et intervju. Den siste kvaliteten er å være *tolkende* og kunne klargjøre og utdype informantens fortellinger under intervjusamtalen. Da har den intervjuede personen mulighet til å bekrefte eller avkrefte de antagelser som intervjuforskeren kommer med.

Det å bli kjent med alle disse tekniske reglene før intervjusamtalen starter, kan være til hjelp spesielt for nybegynnere. Men samtidig kan det være slitsomt å passe på at absolutt

alle kriterier blir fulgt opp under hvert eneste intervju. Jeg har selv opplevd å gripe meg selv i å tenke på å følge opp alle disse kravene fremfor intervjuets emne. Etter hvert aksepterte jeg at det å oppfylle alle de ti kriteriene under et intervju er nærmest umulig. Hver intervjusituasjon er unik, og variasjoner som vil finne sted under samtalen, kan ikke planlegges på forhånd. Derfor blir det opp til forskeren å velge å satse på de kvalitetskravene som etter hans mening kan bidra til å få et innholdsrikt og godt intervju.

Etiske regler ved intervjuundersøkelse

Det er en selvfølge at etiske regler skal følges opp under hele intervjuundersøkelsen. Helt fra begynnelsen skal forskeren vurdere hvilke konsekvenser og moralske komplikasjoner hans/hennes forskningsprosjekt kan ha for informanter, hvilke etiske regler han/hun må ta hensyn til allerede på planleggingsstadiet, og hvorfor. Steinar Kvale nevner tre etiske hovedaspekter som må følges når forskning på mennesker skal foretas: ”*det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser*” (2001:66).

Med **informert samtykke** menes det at intervjuforsker skal informere den potensielle kandidaten til intervjuing om undersøkelsens formål, hovedtrekkene og om prosjektplanen. *Den potensielle informanten* bør også kjenne de eventuelle plusser og minuser ved å delta i intervjuundersøkelsen. Det skal være opp til kandidaten selv å bestemme om han/hun vil bli med i prosjektet. Da jeg tok kontakt med potensielle informanter, fortalte jeg om mitt prosjekt og hvorfor jeg ville ta opp dette temaet. De fleste jeg snakket med, var interessert og ga sitt samtykke til å stille opp til intervju. Kvale understreker at det å oppfylle kravet om full informasjon kan være vanskelig hvis prosjektets formål og plan blir endret underveis som en følge av ny kunnskap og innsikt. Denne situasjonen har jeg selv opplevd, som da jeg måtte forandre oppgavens formål og problematikk grunnet uventede resultater av intervjuing.

Når det gjelder kravet om **konfidensialitet**, så forutsetter dette at alle personlige data som kan avsløre informantens identitet, skal kodes, og det kan ikke offentliggjøres. Det kan hende at det under intervjuet vil dukke opp noen personlige opplysninger om intervjudeltager. Om dette skjer, så bør intervjuer passe på at informantens konfidensialitet beskyttes. Men hvis intervjupersonen ikke har noe imot at hans/hennes personlige informasjon frigis, bør intervjuforsker få informantens samtykke om dette, gjerne skriftlig. Denne regelen har jeg overholdt. Hvert intervju startet med at jeg opplyste informanten om at all privat informasjon som kom opp under samtalen, skulle holdes hemmelig. Denne informasjonen ble tatt opp på bånd. Under transkriberingen fikk alle intervjudeltagerne et nummer som beskyttet deres

personlige identitet. Stedsnavn og alle andre opplysninger som kunne avsløre intervjuedes identitet, ble endret eller fjernet.

Den siste etiske regelen forutsetter at *"konsekvensene av intervjustudie bør vurderes med hensyn til mulig skade som kan påføres intervjupersonene, så vel som de forventede fordelene personene kan ha av å delta"* (Kvale 2007:69). Steinar Kvale understreker at forskeren må vurdere tenkelige konsekvenser av intervjuprosjektet ikke bare for det enkelte individ som deltar i studien, men også for den større gruppen som de representerer.

Resultatene av intervju kan være både positive og negative. Positive resultater ved undersøkelsen kan bli sett på som en fordel for intervjudeltagerne. Mitt prosjekt hadde et opprinnelig mål om å finne både negative og positive sider ved langvarige musikkstudier. Det var ikke utenkelig for meg at denne problematikken også kunne vekke triste følelser og vonde minner om musikkstudieårene hos informantene om de var uheldige med sine studier. Jeg fikk her ingen bekreftelse på mine forventninger om at langvarige musikkstudier kan ha negative konsekvenser. Under intervjusamtalene hadde informantene stort sett bare positive holdninger, og de var opptatt av å fortelle om sine positive følelser og om de glade musikkstudieårene. Noen bekjente av meg åpnet seg for meg på en spesiell måte og viste meg mye av seg selv. Det virket som at det var positivt for noen informanter å fortelle om sine opplevelser. Derfor kunne jeg på forhånd bekrefte at mitt studieprosjekt påvirket de fleste informanter på en positiv måte.

Forberedelse av intervjuundersøkelse

Kvales klare og konstruktive veiledning på hvordan intervjuundersøkelsen skulle forberedes og fremføres, hjalp meg til å bli bedre kjent med denne prosessen. Jeg fikk vite hvor jeg skulle starte, hva jeg burde passe på, hva som var viktig, og hvordan jeg som intervjuer måtte stille meg under samtalene. Under planleggingen av undersøkelsen tok jeg hensyn til forskerens uttalelse om at *"intervjuing er et håndverk som på mange måter er mer en kunstform enn en standardisert forskningsmetode"* (2007:44). Hver intervjusituasjon er unik og kan neppe gjentas. Intervjuforsker vil da bli betraktet som en kunstner som skaper "et intervjubilde" ved hjelp av kjente intervjuteknikker. Kvale understreker dermed at den halvstrukturerte intervjuformens åpenhet og fleksibilitet gir mange muligheter til forskeren, men setter samtidig store krav til forberedelser til selve undersøkelsen og til intervjuforskerens kompetansenivå.

Ved å planlegge undersøkelsen tok jeg hensyn til Kvaless *Syv stadier* (2007:47), hvor han skisserer prosessen fra den opprinnelige ideen til den ferdige rapporten. *Tematiseringsprosessen* var allerede i gang da jeg begynte å planlegge intervjuundersøkelsen. Det opprinnelige formålet med undersøkelsen var blitt ferdig formulert da jeg startet med intervjuene. Jeg hadde det da klart for meg hva jeg ville vite og hvorfor.

Som jeg skrev tidligere, viste resultatene av min undersøkelse noe annet enn jeg hadde regnet med. Uventet fikk jeg se en ny side av samme sak. Jeg var positivt overrasket over at jeg ikke kunne bekrefte mine antagelser. Derfor måtte jeg refokusere tematiseringen, da jeg allerede hadde tatt alle intervjuene, og så nå på intervjuresultatene ut ifra en annen synsvinkel. Det nye formålet med undersøkelsen var allikevel ikke så annerledes fra det jeg hadde under intervjuene. Intervjuene skulle være utforskende og hypotesetestende. Jeg ville søke etter ny informasjon og nye innfallsvinkler angående påvirkningsfaktorer for trivelige musikkstudier.

Under *planleggingen* av studien passet jeg på hva som skulle gjennomføres, og i hvilken rekkefølge. Det var viktig for meg å vite hvilke informanter jeg skulle velge til å bli intervjuet, og hvilke kriterier jeg skulle bruke for å velge ut disse personene. Det stod da klart for meg at dette var en kvalitativ og ikke kvantitativ undersøkelse. Jeg søkte etter faktabasert informasjon og var interessert i andre menneskers meninger og fortellinger. For å få kvalitet i undersøkelsen begrenset jeg antall informanter til syv personer.

Siden informantenes fortellinger kunne inneholde følsomme private informasjonen som burde holdes konfidensielt, valgte jeg å foreta individuelle intervjuer. Jeg forsøkte å sette tidsgrenser for hvert stadium av undersøkelsen. Forberedelse av spørsmålsskjema, valg av informanter og fullføring av selve intervjuet tok allikevel litt lengre tid enn jeg trodde. I noen tilfeller måtte jeg vente i flere uker før informanten endelig kunne finne tid til å bli intervjuet av meg. Planlegging av de senere stadier, som *analysering*, *verifisering* og *rapportering*, lot jeg vente med til alle intervjusamtalene var tatt opp og ferdig transkribert.

Om *intervjuing*. Alle intervjuene ble tatt opp ved hjelp av en lydopptaker med harddisk. Jeg kunne slippe å tenke på å bytte CD eller å sette inn ny kassett i lydopptakeren. Alle samtalene foregikk på et sted hvor det var mulighet til å overføre dem til PC. Det var ingen tekniske problemer under intervjusamtalene, kanskje bortsett fra en gang, da lydopptakeren gikk tom for batterier. Jeg oppdaget dette etter at samtalen var ferdig. Heldigvis hadde den intervjuede personen noe tid igjen, og vi kunne starte intervjuet på nytt. Jeg må nevne at denne situasjonen skapte noen problemer senere, under

transkriberingsprosessen. Den andre samtalen med den samme informanten var dypere og lengre. Det kom flere nye fortellinger og innholdsrike detaljer, som jeg ville sette inn i teksten og samtidig kombinere det med informasjon fra det første intervjuet.

Før hvert intervju startet jeg med å fortelle informanten om intervjuets formål, og deretter presenterte jeg oppgavens tema og problemstilling for han/henne. Jeg informerte også alle intervjudeltagerne om at intervjumaterialet bare ville bli brukt til analyse, og at det ikke skulle publiseres noen steder, og at deres navn ikke ville komme fram i transkriberingsmaterialet.

Da jeg foretok det første pilotintervjuet, fant jeg ut at noen av de spørsmålene jeg stilte informanten, var uaktuelle og meningsløse. Derfor måtte jeg gjøre betydelige endringer i spørsmålsskjemaet. Jeg utarbeidet derfor to nye varianter av skjemaet: Det ene inneholdt mange detaljerte og konkrete spørsmål, mens det andre skjemaet besto av få, men mer generelle spørsmål som kunne gi mer frihet til informanten til å fortelle om sine erfaringer. Valg av spørsmålsskjema var avhengig av intervjusituasjon og informantens evne til å kommunisere. De gangene jeg følte at informantens besvarelser var altfor korte og ikke særlig innholdsrike, brukte jeg et skjema med mange konkrete spørsmål. I noen tilfeller måtte jeg til og med stille oppfølgende spørsmål for få mer detaljerte beskrivelser. Hvis informanten hadde mye å fortelle, ga jeg han/henne mulighet til å snakke ut og stilte derfor færre spørsmål. Under noen intervjuer følte jeg at det var behov for å kombinere spørsmål fra begge skjemaene.

Det fantes noen svakheter ved intervjuingen jeg gjorde. Dette ble oppdaget senere, da jeg begynte å lytte til og transkribere samtalene. Under noen intervjuer forsøkte jeg å fortelle informanten om min oppfatning av saken. Dette var en stor feil fra min side, fordi jeg istedenfor å lytte pratet selv, og på den måten hindret informanten i å fortelle om sine opplevelser og sitt syn på problemet.

De fleste intervjusamtalene varte i ca. 25 minutter. Noen intervjuer foregikk hjemme hos meg etter avtale med potensielle informanter, mens andre ble foretatt der det passet best for intervjudeltagerne, enten det var i Oslo eller på deres arbeidsplasser. Siden jeg planla også å intervju russiske musikere, måtte jeg i tillegg ta en tur til St. Petersburg for å treffe dem for samtale.

Etter å ha sjekket om alle intervjuene ble tatt opp på bånd, startet jeg med å skrive dem ned på PC for å ha et skriftlig materiale å jobbe med videre. Selve *transkriberingsprosessen* tok mye lengre tid enn jeg hadde regnet med. Noen informanter

snakket veldig fort og andre – mindre tydelig. Dette skapte flere problemer for meg, fordi jeg måtte spole frem og tilbake for å kontrollere om det jeg hadde skrevet, var korrekt. Det ble da klart for meg at jo mer nøyaktige og detaljerte de transkriberte tekstene var, jo enklere ble det for meg å forstå og tolke hva som lå bak informantenes uttalelser. Jeg forsøkte å notere i intervjuetekstene både pauser og språklige nyanser, som for eksempel tonefall, vektlegging av enkelte ord i de intervjuedes uttalelser og deres emosjonelle reaksjoner på spørsmålene eller mine kommentarer under intervjuet. Alle disse detaljene regnet jeg som en del av verbale uttrykk som kunne påvirke min forståelse av den opprinnelige meningen av de intervjuedes fortellinger. De russiske intervjuene oversatte jeg under transkriberingen til norsk.

For å sikre transkripsjonens *reliabilitet* lyttet jeg til de nedskrevne intervjuene flere ganger for å se om jeg kunne oppdage mulige feil og uklarheter i teksten. Dessuten ba jeg en annen person om å lytte til intervjuene for å sikre kvaliteten på transkripsjoner og sjekke teksten for mulige feil og misforståelser. Ansvar for oversettelse og pålitelighet av de russiske intervjuene tok jeg alene, siden jeg nå behersker norsk språk ganske bra.

En annen viktig ting jeg passet på under nedskrivningen av intervjusamtalene, var *tekstens struktur*, fordi *”strengt ordrette transkripsjoner er nødvendige for at en lingvistisk analyse skal kunne utføres”* (Kvale 2007:105). For at det skulle bli lettere å lese transkriberte tekster senere, noterte jeg ned ny linje i både mine og informantens uttalelser, markerte disse med forskjellig skrift og lagde ekstra avstand mellom spørsmål og svar.

Når det gjelder *etiske sider* ved transkriberingen, passet jeg godt på å beskytte de intervjuedes konfidensialitet. I intervjuetekstene forsøkte jeg å skjule informantens navn, personlige opplysninger og detaljer som kunne avsløre hans/hennes identitet. Lydopptakene ligger trygt innelåst, og ingen annen enn jeg har tilgang til dem. Jeg har ingen planer om å publisere intervjuetekstene. Disse skal kun brukes til forskningsanalyse, og alt intervjumateriale vil bli slettet når oppgaven er fullført.

Om intervju spørsmålenes bakgrunn

Mitt utgangspunkt under intervjuene var å få informasjon om hva andre musikere opplevde da de begynte å studere med å spille et musikkinstrument, hvilke motiver som lå bak deres valg av musikkariere, og hvordan de ville beskrive atmosfæren rundt musikkstudiene. Derfor var mitt valg av spørsmål basert på et klart ønske om å få en detaljert fortelling fra informantene om deres musikalske bakgrunn og opplevelser under studiene. Jeg stilte informantene spørsmål angående deres fortid som musikkelever. Jeg spurte dem om hvem som tok

avgjørelsen om at de skulle studere et musikkinstrument, om familiens musikalske bakgrunn og foreldrenes deltagelse i studieprosessen. Jeg ville også vite hva de mente om lærerens påvirkning for utviklingen av deres utøvende ferdigheter. Jeg stilte spørsmål om hvorvidt det var noen plass i deres liv for andre aktiviteter enn musikkstudier. Det var også interessant for meg å få vite hva som var positivt i det å kunne spille et musikkinstrument, og om selve atmosfæren rundt studieprosessen.

Før jeg startet intervjuplanleggingen, gjorde jeg en del teoretiske undersøkelser med den hensikt å belyse oppgavens tema og problemstilling i et mer faglig perspektiv. Jeg følte at med dette ville jeg oppdatere og utdype mine teoretiske kunnskaper. Disse forberedelsene hjalp meg til å bli mer bevisst på hva jeg ønsket å få ut av selve undersøkelsen, og dermed å kunne formulere intervju spørsmål med mer faglig tyngde.

Utarbeiding av spørsmålsskjemaer

Prosessen med å utarbeide et spørsmålsskjema for bruk i intervjuundersøkelsen så jeg på som en viktig del av forberedelsene. Jeg var overbevist om at riktig valg og formulering av intervju spørsmålene i stor grad kunne påvirke informantenes fortellinger slik at det kunne føre til en informasjonsrik samtale. Først lagde jeg en oversikt over oppgavens relaterte temaer. Videre noterte jeg temaer som jeg ville ta opp med informantene. Deretter plasserte jeg mine noterte formuleringer i dimensjoner relatert til oppgavens tema. Dimensjonene hadde et teoretisk utgangspunkt, som for eksempel forutsetninger for musikkinteresse, øvelser som en viktig del av studieprosessen, valg av profesjonell musikkarriere, pedagoger og deres innvirkning under studieprosessen, og selvvurdering av studieprosessen. Deretter utviklet jeg disse valgte dimensjonene til intervju spørsmål. Jeg passet på at spørsmålenes formuleringer var korte, klare og enkle å forstå. Spørsmålenes tematikk var preget av intervjuemnet og hadde teoretisk bakgrunn.

Til slutt utarbeidet jeg to varianter av spørsmålsskjemaet. Den første inneholdt få, men tematiserte og generelle spørsmål, som passet best til en utvidet samtale med intervjuede personer. Dette skjemaet var egnet til informanter som var flinke til å kommunisere, og ikke hadde problemer med å fortelle om sine erfaringer. I tilfelle den intervjuede personen ville gå bort fra det diskuterte temaet, utarbeidet jeg noen ledende spørsmål som ville hjelpe han/henne til å vende tilbake til den aktuelle problematikken. Det andre skjemaet utvidet jeg med flere konkrete og detaljerte spørsmål som passet best til en mer strukturert samtale. Dette skjemaet var utarbeidet for informanter som kunne oppføre seg tilbakeholdent under

intervjuing, eller for dem som ville få problemer med å snakke om sine følelsesmessige erfaringer og opplevelser.

Etter hvert som jeg fikk erfaring med det å foreta intervjuer, begynte jeg å føle meg mer avslappet og mindre stresset under samtalene. Jeg begynte å improvisere under intervjuing, og begynte også å bruke relaterte spørsmål fra begge skjemaer når jeg følte at dette var nødvendig og riktig. Jeg forsøkte i tillegg å følge opp intervjuedes besvarelser og stille oppfølgende spørsmål som jeg kom på i løpet av intervjuet. Tanken var å få ny informasjon og nye innfallsvinkler til temaet.

Bakgrunn for utvalg av informanter

Til å begynne med hadde jeg planer om å foreta intervju med musikkelever som var orientert mot profesjonelle musikkstudier. Men etter hvert som tema, problemstilling og intervjuets formål forandret seg, fant jeg ut at det var riktig å gjøre intervjuer med utøvende musikere som har nådd sitt mål og fullført sine musikkstudier på høyskolenivå eller på konservatorium. Jeg mente at de har mye erfaring bak seg og kan se mer objektivt på sin fortid. Derfor bestemte jeg meg for å ha samtaler med voksne musikere fremfor å intervju barn eller ungdom.

En annen grunn til at jeg ikke valgte unge musikere som mine informanter, var at jeg måtte passe på studiens reliabilitet. Jeg vurderte det slik at muligheten for at musikkelever kunne holde tilbake informasjon, var for stor. Elevenes situasjonsoppfatninger og synspunkter er kanskje ikke modne nok til å stole på. Dessuten finnes det mange regler angående intervjuing av mindreårige som må følges.

Når det gjelder aldersgrense for voksne musikere, bestemte jeg meg for at informantene ikke burde være eldre enn ca. 40 år og ikke yngre enn ca. 20 år. Jeg tenkte at jo eldre man blir, jo svakere vil barndoms- og ungdomsminner være. I 30-årsalderen er man moden nok, har allerede lang og rik erfaring og samtidig fortsatt friske minner om sine studieår. Mens de som er yngre enn 20 år kanskje ikke er erfarne nok, og det er større mulighet for at de ikke kommer til å fullføre sine studier. Unge musikkelever ville derfor ikke oppfylle mine krav om at høy musikkutdannelse skulle være gjennomført.

Etter å ha bestemt meg for hvilken aldersgruppe jeg ønsket at informantene skulle være i, startet jeg med å tenke på hvilke kvalifikasjoner de burde ha. I boken *Det kvalitative forskningsintervju* fant jeg anbefalinger om slike kvalifikasjonskriterier for informanter: ”Gode intervjupersoner er samarbeidsvillige og motiverende, de er veltalende og kunnskapsrike. De

er ærlige og konsistente, de svarer konsist og presist på intervju spørsmål, de gir sammenhengende fremstillinger og motsier ikke seg selv hele tiden. De holder seg til intervjuemnet og sporer ikke av gang på gang. Gode intervju personer kan gi lange og levende beskrivelser som egner seg godt til rapportering” (Kvale 2007:91). Etter å ha gått nøye gjennom disse kvalifikasjonene, ble jeg litt usikker på om jeg kunne finne personer som ville svare til de fleste nevnte kriterier.

Angående samarbeidsvilje, kunnskapsrikdom og motivasjon, så var det ikke vanskelig å finne personer som oppfylte dette. Men samtidig tenkte jeg at det ville være umulig å forutsette informantenes reaksjoner på spørsmålene og deres oppførsel under intervjuing. Dessuten var noen informanter ukjente mennesker som jeg kontaktet gjennom mine kolleger ved kulturskolen. Siden *”den ideelle intervju person finnes ikke <og> ulike personer passer for ulike intervju typer*” (Kvale 2007:91), prioriterte jeg de neste kriteriene ved valget av informanter: alder mellom ca. 20 og 40 år, høy musikkutdannelse, tidlig start av musikkstudier, kunnskapsrik person og motivert til å delta i min undersøkelse.

Når det gjelder antall informanter, så bestemte jeg meg for at jeg skulle ta syv intervjuer til å begynne med. Om det skulle bli altfor lite informasjon, eller om jeg ville bli misfornøyd med resultatet av intervjuundersøkelsen, så ville jeg foreta flere intervjuer. Kvale mener også at forskeren bør intervju *”så mange personer som er nødvendig for å finne ut det du trenger å vite*” (2007:58).

Presentasjon av informantene

I dette avsnittet vil jeg presentere de personene som takket *ja* til å bli intervjuet. Jeg vil fortelle litt om deres bakgrunn og forklare hvorfor jeg valgte å intervju dem. De som bestemte seg for å delta i denne intervjuundersøkelsen, var fra min vennekrets, kollegaer og mennesker som jeg ikke har truffet tidligere. Totalt gjennomførte jeg syv intervju samtaler, og de ble alle videre benyttet til analyse. På tross av at jeg stilte nokså tydelige krav til dem jeg skulle intervju, valgte jeg likevel å ha samtaler med to personer uten høy musikkutdannelse. Dette var også et av kravene. Disse to informantene hadde veldig mye erfaring bak seg, og intervjuene med dem ble faktisk innholdsrike. Derfor valgte jeg å gjøre unntak for de to personene. Alle de andre informantene svarte til mine kvalifiseringskrav, som var: fullført høy musikkutdannelse, tidlig start av musikkstudier, alder mellom 20 og 40 år, kunnskapsrik og motivert til å delta i min undersøkelse.

Informant nr. 1 var en norsk kvinne, ca. 40 år gammel. Hun har ikke fullført høy musikkutdannelse, men svarte ellers til alle de andre kvalifiseringskravene. Hennes

hovedinstrument var piano. Informanten startet musikkstudier hos en privat lærer da hun var ca. ti år gammel. Det var ingen musikere blant hennes familiemedlemmer, men hun fikk god støtte fra foreldrene. Da hun var ca. 16 år, bestemte hun seg for å ta videreutdanning i musikk på folkehøyskole for å komme inn på konservatoriet. Dette klarte hun. Men senere, da hun gikk på konservatoriet, mistet hun interessen for musikk og sluttet.

Informanten var veldig positivt innstilt til å delta i denne undersøkelsen. Samtalen med henne var et prøveintervju, og jeg stilte derfor ikke så strenge kvalifiseringskrav til henne. Etter at jeg transkriberte intervjuet med henne, fant jeg ut at samtalen var både interessant og innholdsrik. Derfor bestemte jeg meg for å bruke intervjuets informasjon til analysen.

Informant nr. 2 er en 39 år gammel kvinne som kommer fra St. Petersburg. Hun er en venninne av meg fra da vi begge var studenter. Jeg valgte intervjusamtale med henne fordi hun er en dyktig musiker og pedagog. Informanten startet med å studere piano hos en privat lærer da hun var seks år. Både mor og bestemor spilte piano som amatører og var derfor i stand til å hjelpe henne. Informanten startet på musikkskole da hun var syv år gammel. Hun søkte plass for pianoundervisning, men fikk plass i klassen for kordirigenter. Etter å ha gått på musikkskole i åtte år, bestemte hun seg for å fortsette musikkutdannelsen som kordirigent på en musikkhøyskole og begynte så på konservatoriet. Til sammen studerte hun musikk i 18 år før hun ble ferdig utdannet musiker. Informanten var alltid en veldig flink elev og hadde bare toppkarakterer i musikk. Hennes sønn valgte også musikkariere, og hun hjalp han veldig mye med studiene.

Informant nr. 3 var en norsk mann på 33 år. Han har mastergrad i musikkvitenskap og er en suksessfull utøvende musiker og pedagog. Informanten er en kollega fra kulturskolen. Da jeg fortalte han om mitt forskningsprosjekt og spurte om han hadde lyst til å bli intervjuet, var han veldig positiv til det. Informanten kunne ikke gi et entydig svar på hva hovedinstrumentet hans er. Han spiller piano, blåseinstrument, liker å synge og er opptatt av jazz og popmusikk. Min kollega fortalte at hans mor kommer fra en familie der hennes bror og far var profesjonelle musikere, men hun fikk ikke lov til å utøve musikk. Informantens første erfaring med musikkstudier startet da han var ca. seks år gammel. Da begynte han å spille piano hos en privat pianolærer. Etter hvert mistet han trivselen og var ikke lenger interessert i å fortsette å spille piano. Litt senere begynte han å spille trombone i et korps, og dette likte han veldig godt. På ungdomsskolen begynte han å spille i band. Der begynte han å øve på piano på egen hånd. På den måten fikk han tilbake lysten til å spille dette instrumentet igjen. Alle disse musikkaktivitetene stimulerte han til å fortsette å studere musikk, først på en

lærehøyskole og senere på Universitetet. Informanten er en meget talentfull person, som har masse erfaring bak seg, og er flink til å kommunisere. Derfor valgte jeg å intervjuer han.

Informant nr. 4 er en norsk kvinne, ca. 30 år gammel. Hun har gått på musikkhøyskole og jobber som pedagog. Hun var også min kollega på kulturskolen, men vi kjente hverandre ikke så godt fra før. Før jeg bestemte meg for å ha intervjusamtale med henne, sjekket jeg hennes musikalske bakgrunn for å være sikker på at hun var riktig person å velge. Informanten fortalte at hun hadde gått i musikkbarnehage fra treårsalderen. Da hun gikk i andre klasse på skolen, fikk hun lyst til å begynne å spille i et korps. Informanten fortalte at hun ikke likte det musikkinstrumentet hun først fikk tildelt, og derfor ville slutte i korpset. Men så fikk hun et annet instrument, en fløyte, og situasjonen snudde seg. Fløyten har da også blitt informantens hovedinstrument. Foreldrene hennes var ikke musikere, men oppmuntret henne til å gå videre med aktiviteten hun var engasjert i. I tenårene hadde hun fortsatt en sterk motivasjon til å fortsette i korpset, på tross av at dette ikke var særlig populært blant elever på skolen. Det viste seg at hun både hadde motivasjon til og var interessert i å gå videre med musikkstudier. Hun klarte å komme inn på konservatoriet og fullføre sin musikkutdannelse. Jeg valgte henne som informant også fordi hun var veldig engasjert i kulturskolens aktiviteter, hadde mange nye ideer og var flink til å argumentere for sine meninger.

Informant nr. 5 var en 30 år gammel norsk mann. Jeg kjente han ikke fra før. Det var helt tilfeldig at jeg fikk muligheten til å intervjuer han. Informanten har fått en veldig god utøvende musikkutdannelse, har studert i Norge, Danmark og Nederland. Han viste sin musikalske begavelse i tidlig alder. Informanten fortalte at han var tre år da han begynte å spille piano, hans første musikkinstrument. Det var hans mor som var hans første lærer. Samtidig gikk han i musikkbarnehage, men likte ikke musikkaktivitetene der. Etter hvert som han viste sitt eksepsjonelle musikalske talent, fant foreldrene en privat lærer til han. Senere begynte han på musikkskole og fikk der mye oppmerksomhet fra lærerne. Han hadde to hovedinstrumenter: piano og orgel. Dessuten likte han veldig godt å synge i kor. Informanten fortalte også at han kunne spille litt fiolin. Hele oppveksten hans var preget av musikk og forskjellige musikkaktiviteter. Informanten hadde et stort musikk talent. Han fortalte at han ikke kunne tenke seg et liv uten musikk.

Informant nr. 6 var 38 år gammel. Hun er en berømt russisk operasanger og en verdenskjent musiker. Jeg fikk muligheten til å foreta et intervju med henne mens hun var på besøk i Norge. Dette var en unik sjanse for meg. Hun var veldig åpen og villig til å snakke om

sitt private liv. Jeg fikk høre mange utrolig spennende historier om hvordan hun studerte musikk og bygde opp sin musikkarriere. Hun fortalte at hun viste interesse for musikk i tidlig alder, og at hun alltid hadde vært veldig glad i å synge. Da hun var seks år gammel, fikk hun plass på musikkskole og begynte å spille cello. Litt senere måtte hun avslutte studiene fordi lærerne mente at hun var for ung, og verken kunne lese eller skrive. Men hun mistet ikke sin interesse for musikk, og et år senere begynte hun på musikkskole igjen. Denne gangen fikk hun plass i klassen for pianoundervisning, og piano ble også hennes hovedinstrument. Informanten fortalte at hun fikk veldig god støtte fra familien, og dette hjalp henne til å fortsette musikkstudiene på tross av mange vanskeligheter og problemer. Hun hadde et rikt musikk talent og var veldig motivert for å studere musikk videre. Informanten har gått gjennom alle musikkundervisningsnivåer som finnes i Russland, og har kommet svært langt i sin karriere.

Informant nr. 7 var en ung kvinne på 21 år. Hun er en flink ung musiker og har gått på talentskole i Oslo i flere år. Jeg ble kjent med henne gjennom en arbeidskollega. Da jeg tok kontakt med henne, fortalte jeg om mitt prosjekt og spurte om hun hadde lyst til å bli intervjuet. Det var hun veldig positiv til. Hun var min yngste informant. Derfor var jeg veldig spent på å høre hennes ”ferske” historier om studietiden, og det fikk jeg! Informanten startet musikkstudiene da hun var rundt syv år. Da begynte hun å spille fiolin og synge i en sanggruppe. Før det gikk hun i musikkbarnehage i tre år. Ingen i familien hennes har spilt noe instrument, men de var flinke til å passe på at hun øvde hver dag. Ut fra hennes fortellinger forsto jeg at hun var veldig ivrig til å spille fiolin. Men hun innrømte selv at mangel på teknikk kunne være et problem for henne hvis hun skulle bestemme seg for å fortsette studier på musikkhøyskolen.

Verifisering av undersøkelsen

Intervjuundersøkelsen jeg gjennomførte, hadde som forskningsformål å kartlegge og beskrive påvirkningsfaktorer som kunne motivere til positivt opplevde og langvarige musikkstudier. Det finnes noen meninger og teorier rundt dette emnet, men så langt jeg vet, er det ingenting som tyder på at det foreligger noen felles forståelse omkring dette blant musikkpedagoger. Jeg ville ikke ta på meg et så stort ansvar som å forsøke å sette noe punktum i denne diskusjonen. Jeg forsøkte heller å trekke sammen allerede eksisterende meninger, teorier og oppdagelser i intervjuundersøkelsen for å skape et kunnskapsgrunnlag gjennom å begrunne min og

informantenes posisjon i denne saken, og forhåpentligvis bidra til en fortsatt fruktbar faglig diskusjon rundt dette temaet.

For at oppgavens resultater skulle få en forskningsmessig verdi og bli tatt på alvor av andre musikere og musikkpedagoger, var det svært viktig for meg å sikre kvaliteten på undersøkelsen. Dessuten er temaet om bekreftelse på kunnskapene helt vesentlig innenfor samfunnsvitenskapene. Begreper som *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhet* har et primært forhold til dette emnet (Kvale 2007:158). Ved gjennomføring av en intervjuundersøkelse anbefaler Steinar Kvale på det sterkeste å undersøke reliabilitet og validitet av intervjufunnene. Han mener at verifiseringsprosessen skal være en viktig del av hele forskningsprosessen og skal vektlegges gjennom hele prosjektet (2007:50). Det er ikke bare intervjuresultater og oppdagelser som skal testes, men alle undersøkelsesstadier.

Reliabilitet er en av de kvalitetskriterier som skal teste tekstens innhold og kontrollere forskningsfunnenes konsistens. Den henviser til hvor troverdige resultatene av undersøkelsen er. Wikipedia gir følgende forklaring på **reliabilitet** som knyttes til målesikkerhet: ”Hvis den samme måling gjentas mange ganger, er målet reliabelt om vi får det samme svaret hver gang (forutsatt at vi måler det samme). Reliabilitet har ikke noe med realitet å gjøre. En klokke kan være reliabel (ved å måle tid konsist og troverdig), men samtidig vise tiden helt feil (for eksempel hvis klokken er stilt en time for sent)” (<http://no.wikipedia.org/wiki/Reliabilitet> 27.02.11). Et resultat av undersøkelsen kan anses som *reliabelt* dersom andre (for eksempel intervjudeltagere) kommer til nærliggende resultat (eller gir samme svar eller forklaring) ved bruk av de samme forutsetningene.

Når det gjelder intervjufunnene, er det ønskelig å ha en høy reliabilitet som kan fremme en objektiv mening. Men samtidig kan oppfølging av reliabilitetskrav for intervjuanalyse føre til ”*minste felles multiplums tyranni*” (Kvale 2007:115) når tolkningen av intervjuedes svar vurderes som reliabel hvis **alle** var enige om det. Kvale mener at ”*dette kriteriet kan føre til at tolkningen trivialiseres. Og det kan igjen medføre en konsensualistisk sannhetsoppfatning: at en observasjon eller tolkning bare er gyldig dersom den kan gjentas av alle, uansett kvaliteten på observasjonene og argumentasjonen*” (2007:115).

I min undersøkelse hadde jeg et mål om å utvide mine kunnskaper om emnet jeg forsket på. Intervjuedes svar og fortellinger skulle bidra med ny informasjon og ny erfaring til min forskning. Det var *forskjellige* meninger jeg var ute etter, og ikke akkurat like besvarelser på det samme spørsmålet. Derfor var målingen av hvor nøyaktig like informantenes besvarelser var, nedprioritert. Intervjupersonenes pålitelighet ble stadig testet under intervjuingen. De gangene jeg følte at deres fortellinger inneholdt subjektive meninger, eller

at de holdt viktige opplysninger tilbake, stilte jeg oppfølgende spørsmål for å kontrollere intervjuedes objektive syn på saken. Men samtidig var jeg forsiktig med å bruke denne teknikken for ofte, siden den kunne påvirke informantens forklaringer og dermed skade forskningsfunnenes *reliabilitet*.

Hensynet til undersøkelseskvaliteten påvirket mitt valg av intervjuede personer. Fra begynnelsen satset jeg på å velge informanter med forskjellig sosial bakgrunn og kjønn, som studerte forskjellige instrumenter, og som kom fra forskjellige kulturmiljøer. Det å vise at folk med svært forskjellig bakgrunn hadde ganske like meninger om det diskuterte temaet, var en viktig beslutning med tanke på å styrke intervjuundersøkelsens *reliabilitet*.

Validitet er det andre viktige kvalitetskriteriet som viser at innsamlede data samsvarer med det fenomenet forskere ønsker å måle i sine undersøkelser. Det har noe med studiens gyldighet å gjøre. En valid undersøkelse blir automatisk akseptert som pålitelig, mens det motsatte forholdet ikke nødvendigvis er tilfelle. Det kan også hende at en reliabel undersøkelse kan bli ugyldig. Kvale mener at "*valideringen avhenger av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen, hvor funnene kontinuerlig må sjekkes, utspørres og tolkes teoretisk*" (2007:168). Han utpeker tre viktige sider ved valideringsprosedyren som intervjuforskeren bør holde seg til: *kontrollering*, *utspørring* og *teoretisering* av kunnskapene som produseres. Forskeren bør *kontrollere* undersøkelsesvaliditet ved å ha et kritisk syn på sine tolkninger. Han/hun skal tydelig uttrykke sitt perspektiv på emnet som studeres, og hva slags kontroll som foretas for å motvirke en selektiv og skjev tolkning. Forskeren bør *stille spørsmål* om "hva" og "hvorfor" før han/hun stiller spørsmålet om "hvordan", fordi det er viktig at undersøkelsens innhold og formål skal komme foran metoden. Videre bør forskeren *teoretisere* for å skaffe seg en teoretisk oppfatning om det emnet som han/hun planlegger å undersøke, for å kunne avgjøre om en metode undersøker det den er ment å undersøke.

Under arbeidet med oppgaven har jeg spurt meg selv om det jeg undersøker, ikke er i strid med oppgavens tema og problemstilling. Når det gjaldt teoretisk kunnskap, var jeg godt forberedt og følte meg sikker på å kunne utføre en undersøkelse om skapende atmosfære rundt langvarige musikkstudier. Men det oppsto noen vanskeligheter med hensyn til verifisering av intervjuundersøkelsens empiriske data. Oppgavens opprinnelige problemstilling skulle undersøke både positive og negative sider ved langvarige musikkstudier og hvordan dette påvirket elevenes studier. Etter at alle intervjuene ble tatt opp og transkribert ferdig, oppdaget jeg at informantene bare fortalte om positive sider ved sine musikkstudier. Ingen av de intervjuede klaget på tydelige problemer under studiene eller

pekte på negative sider ved tidlig start med musikkundervisning. De hadde stort sett bare positive minner og opplevelser om den perioden av sin barndom da de begynte å lære instrumentspill. Ut fra det ble jeg nødt til å finne et nytt fokus for oppgaven og også forandre noe på problemstillingen. Men jeg mener at undersøkelsens resultater allikevel kan betraktes som gyldige, fordi den ene siden av det utforskede emnet ble testet positivt for forekomst av fenomenet. Det var også en felles mening blant informantene om gode og positive musikkstudier. Dette kan betraktes som et reliabelt forskningsresultat i seg selv. Istedenfor å søke på både positive og negative påvirkningsfaktorer i langvarige musikkstudier, bestemte jeg meg for å satse på forskning av det som kunne stå bak positive studier, og som kunne fremme gleden av å drive med musikk. Derfor skulle måling av validitetskriterier foregå ut fra den nye problemstillingen.

En annen validitetsprosedyre som jeg holdt meg til under analyseringen av det samlede materialet, var en kontinuerlig sjekk og stadig tolkning av informantenes uttalelser. For å være sikker på at jeg forstod meningen av det som ble fortalt av de intervjuede, betraktet jeg deres uttalelser fra forskjellige synsvinkler og diskuterte dem i forhold til det utforskede tema. Derfor ble noen sitater og deler av uttalelser brukt flere ganger i forskjellige analysekapitler, men de ble tolket annerledes. Med å betrakte sitater fra intervjuene fra forskjellige teoretiske standpunkter, nærmet jeg meg en forståelse av det som ble fortalt av informantene under intervjusamtalene, og sikret dermed undersøkelsens validitet.

Valg av analysemetode

Målet med denne oppgaven er å søke etter og å beskrive hovedfaktorer som positivt kan påvirke og stimulere elevers ønske om å fortsette med instrumentstudier. Jeg mener at musikkelever som spiller et musikkinstrument med glede og trivsel, har større sjanse til å lykkes med langvarige musikkstudier. Under intervjusamtaler kom informantene med sine egne versjoner av det de mente var motiverende og virket positivt på deres musikkstudier. For å oppnå best mulig analyseresultat bestemte jeg meg for å samle informantenes uttalelser og ideer angående søkende påvirkningsfaktorer under kategorier for videre vurdering og tolkning. Analyseformen jeg bestemte meg for å benytte, er en eklektisk analysemetode *ad hoc*.

Ad hoc-metoden er basert på en rekke ulike analyseformer og kan brukes til å hente frem meningen i forskjellige deler av intervjumaterialet (Kvale 2007:126). Ved hjelp av denne metoden var det mulig for meg å finne frem de uttalelsene fra informantene som

indikerte deres ulike holdninger til utforskede tema om trivsel med langvarige musikkstudier. Denne *hermeneutiske måten* å analysere intervjumateriale på er åpen for nye ideer og teorier. Derfor ga den meg en mulighet til å kategorisere informantenes uttalelser og meninger med videre tolkning av disse i forhold til min egen erfaring og relevante teoretiske synspunkter. Jeg startet analysen med å lese nøye de transkriberte tekstene. I noen tilfeller måtte jeg lese intervjumaterialet flere ganger for å danne meg et helhetlig bilde av den intervjuede personens holdninger om det diskuterte emnet. Etter hvert som jeg oppdaget sammenhenger i informantens uttalelser, startet jeg meningskategoriseringsprosedyren. Jeg valgte å foreta kategoriseringen av informantenes uttalelser på samme måten som det foregår i meningskategoriseringsmetode. Jeg har plukket ut søkende fakta og nøyaktige meninger om det diskuterte tema og i forhold til oppgavens problematikk fra intervjuedes uttalelser. Det samlede materiale fordelt jeg videre på flere underkategorier, og deretter ga jeg en detaljert beskrivelse av de intervjuedes holdninger og atferd i forhold til tema. Underkategoriene valgte jeg å samle under fire bestemte hoveddimensjoner. Disse dimensjonene er *metode*, *mestring*, *sosialkontekst* og *utvalgte musikkaktiviteter*. Ved valget av disse hoveddimensjonene tok jeg utgangspunkt i det mest omdiskuterte i intervjusamtalenes temaer. For å belyse nye aspekter ved kategoriene, og for å utvide forståelsen av det diskuterte tema, valgte jeg å bruke noen teoretiske synspunkter, siden *ad hoc*-metoden tillater det. I denne sammenhengen hjalp bruken av *ad hoc*-metoden under intervjuanalysen meg å indikere, beskrive og forelegge faktorer som kunne medvirke til trivelige musikkstudier.

Bruk av andre metoder

Den andre metoden jeg har benyttet meg av i denne oppgaven, er litteraturstudier. Jeg betraktet teoretisk forskning som en viktig del av undersøkelsesprosessen. Målet med litteraturstudier var å øke faglig innsikt i oppgavens problematikk og å innhente teoretisk materiale for argumentering av forskningsfunnene. En kritisk gjennomgang av kunnskap fra skriftlige kilder og en sammenfatning av dem ville dermed hjelpe meg med å starte en faglig diskusjon rundt temaet om trivelige musikkstudier. Dessuten, for å sikre intervjuundersøkelsens validitet og for å vise flere perspektiver i analysen, måtte jeg skaffe meg en teoretisk oppfatning av det emnet jeg ville undersøke.

De sentrale fagområdene som ble berørt under teoretisk forskning, var musikkpedagogikk, musikkpsykologi, musikkdidaktikk og noe psykologisk sosiologi. Søk av litteratur foregikk gjennom bibliotekets databaser, via Internett og gjennom referansekilder i

tidligere gjennomgåtte fagbøker. En del faglitteratur, som inneholdt mange viktige opplysninger i forhold til oppgavens tema, var skrevet på andre språk enn norsk. Jeg har lest bøker både på russisk, engelsk og dansk. Sitater fra russiske fagbøker ble oversatt til norsk, men ikke de engelske og danske tekstene.

Ved litteraturstudier benyttet jeg meg av både primære kilder, som var originale artikler og teoribøker, og sekundære kilder, som lærebøker, hovedoppgaver og andre sekundære artikler. Dessuten innehentet jeg også her en god del informasjon fra Internett.

Min egen bakgrunn og erfaring ga meg mulighet til å se på studiets problematikk innefra. Dette hjalp meg til å forstå bedre det informantene mente i sine uttalelser, siden jeg selv har lignende musikkstudieerfaring, og også til å ha en faglig diskusjon rundt oppgavens problematikk.

Resultater og drøfting

Opplevelse av trivsel

Under intervjusamtalene dukket det opp flere forskjellige versjoner av hvordan informantene opplevde gleden av å spille et musikkinstrument og trivselen med sine langvarige musikkstudier. De hadde alle ulike meninger om hva som var årsaken til deres vellykkede musikkstudier. Når jeg så startet med analyseringen av de transkriberte intervjuene, fant jeg i teksten mange direkte og indirekte utsagn om det som kunne bli betraktet som trivsel. Bak informantenes fortellinger oppdaget jeg interessante fakta om hva og hvem som virket inspirerende i deres musikkstudieprosess. Det var mye likt i informantenes historier. Men samtidig var hver enkelt opplevelse preget av personlig identitet og fremsto derfor som unik.

I sine fortellinger nevnte informantene både familie, venner og lærere som oppmuntret dem til å spille et instrument. En informant uttalte at han ble stimulert til å fortsette studiene fordi han likte å spille kjente musikkstykker. En annen informant fortalte at hun likte spesielt undervisningsmetodene som hennes musikk lærer benyttet. Det var også en som fortalte at han var engasjert i det å spille piano fra treårsalderen, og at hele livsstilen hans var preget av musikk. Flere av intervjudeltagerne påsto at det rett og slett var "gøy" å spille et musikkinstrument. Det virket som at gleden ved å spille for andre var en viktig stimulerende faktor for de fleste musikere. For noen var det gleden av å vise frem sine kunnskaper, mens én mente at scenen var et sted hvor hun følte seg "*fri*" under framføringen av musikalske verk.

Samtidig ble det diskutert ting som informantene mente burde forbedres for at musikkundervisningen ville bli mer resultativ. Flere informanter uttalte at de kunne ønske mer oppfølging fra foreldrenes side. Andre uttalte at det kunne ha vært fint å ha mer struktur i musikktimene. En kvinnelig informant fortalte at hun kunne ha blitt en bedre utøver om hun hadde brukt mer tid og krefter på å studere. Selv om alle intervjudeltagerne var fornøyd med sin karriere, var det noen som nevnte at om de kunne velge, ville de kanskje ha spilt et annet musikkinstrument.

Musikkstudier krever stor innsats fra elevene og ikke minst fra deres foreldre - dette innrømte alle informantene. Foreldrenes støtte og veiledning kan virke positivt og stimulerende på dem som tilbringer mange timer med musikkinstrumentet. Under intervjusamtalene fortalte informantene om familiens deltagelse i deres musikkstudieprosess. Ingen kunne huske at han eller hun ble presset til å øve mye. Men samtidig var det flere som påpekte at dersom deres foreldre hadde presset dem mer, kunne de ha blitt enda flinkere til å spille et musikkinstrument.

I intervjuetekstene fant jeg bevis på at musikkundervisning kan være både resultativ og positiv. Informantenes spontane uttalelser om dette temaet var informasjonsrike og ofte ganske presise. Derfor var det ikke vanskelig for meg å finne mange påvirkningsfaktorer i de transkriberte tekstene som kunne fremme elevenes glede til å studere musikk og samtidig styrke deres musikkferdigheter.

Om fordeling av samlet informasjon

Etter å ha lest intervjuetekstene flere ganger begynte jeg å fange opp flere felles trekk i informantenes usagn om det som kan betraktes som *glede* eller *stimulerende faktor* for gode musikkstudier. Til slutt oppdaget jeg fire dimensjoner som intervjupersonenes uttalelser beveget seg mot. I *den første dimensjonen* har jeg plassert informasjon om hvordan *undervisningsformer, metoder og undervisningsstrategi* kan påvirke studieprosessen og fremme musikkferdigheter. *Den andre* handler om *mestring, selvtillit og motivasjon*. *Den tredje dimensjon* omfatter en *sosiologisk problematikk*. *Den fjerde dimensjonen* går på *repertoar* og informantenes *foretrukkede musikkaktiviteter*. Jeg bestemte meg for å velge disse hoveddimensjonene og plassere de samlede opplysningene under dem. For å forsvare dette valget vil jeg gi litt mer informasjon om de utvalgte kategoriene.

Den første hoveddimensjonen handlet om *undervisningsmetoder*. Her samlet jeg informantenes uttalelser om *undervisningsformer, undervisningsstrategi og undervisningsmetoder, undervisningsmidler og formålet med musikkundervisningen*. Mange av de intervjuede musikerne hevdet at undervisningsstiler og undervisningsmetoder som deres lærere benyttet, var med på å øke deres motivasjon til å fortsette studier. Riktig valg av musikkinstrument kan være en viktig årsak til trivsel under studiene. En informant fortalte at hun holdt på å slutte å spille fordi hun først fikk et "*feil*" instrument. Informanten fortalte også at dersom hun hadde kunnet velge selv, ville hun spilt et annet musikkinstrument. For noen informanter var det å spille i korps eller spillemannslag veldig inspirerende. De fortalte om sine spillekamerater, om turer og konserter de deltok i.

Informasjon om de intervjuedes *engasjement og innstilling* til musikkstudiene, om deres *motivasjon* til å fortsette den langvarige studieprosessen og *faglig kompetanse*, ble samlet under en annen hoveddimensjon som jeg kalte for "*mestring*". En annen viktig problematikk som informantene snakket om, var "*øvelser*". Diskusjoner om hvor mye og hvor ofte elevene burde øve på instrumentspill, utspant seg under samtalene med stort sett alle de intervjuede personene. Det virket som om de fleste opplevde strid om øving, enten det var

med foreldre eller lærere. Jeg registrerte mange ulike meninger og uttalelser om hvordan dette fungerte for informantene. Temaet om *selvtillit* dukket opp flere ganger under intervjusamtalene, som da informantene snakket om sine *musikalske evner*, *prestasjonsegenskaper* og *mestringskapasitet*. En person hevdet at han visste at han hadde et musikk talent, og følte seg derfor spesiell. En annen informant opplevde mobbing og ydmykelser fra sin lærer. Hun fortalte at hun hadde en sterk personlighet, og var ganske sikker på sine musikalske evner. Derfor mistet hun ikke motet til å fortsette med musikkstudier. Det å være sikker på hva man har evner til, og hva målet er, kan være avgjørende for utøvende musikere. Både foreldre og lærere bærer ansvar for å bygge opp selvtillit hos unge musikere.

Neste hoveddimensjon handlet om *sosial kontekst*. Der samlet jeg informantenes uttalelser om familie, venner og lærere og deres innflytelse på studieprosessen. Under intervjuene snakket informantene ofte om sine *sosiale ferdigheter*, som også inkluderte *selvkontroll*, *ansvarlighet* og *samarbeidsevne*. Det var mange som mente at disse ferdighetene kan ha hatt stor betydning for musikkstudiene. Derfor forsøkte jeg å finne flere detaljer om dette i intervjutekstene. Det var også mye snakk om det *sosiale klimaet rundt musikkstudiene*, både hjemme og på skolen. Informantene fortalte om sin opplevelse av *inspirerende læringsmiljøer* og om hvordan forskjellige faktorer medvirket til trivsel og trygghet under studiene.

Den siste utvalgte dimensjonen går ut på *repertoar og favorittmusikkaktiviteter*. Under intervjuene fortalte informantene om hvordan valg av repertoar og varierende musikkaktiviteter påvirket deres motivasjon og trivsel med studiene. For én var det stimulerende å spille sin favorittmusikk, for en annen det å ha samspill med foreldrene. Det var en informant som fortalte at han likte å spille musikken han kjente, og at det var derfor han øvde ofte. Stort sett alle de intervjuede musikerne fortalte at det å spille på konsert var veldig inspirerende. Mange uttalte at de hadde stor glede av denne musikkaktiviteten.

Videre skal jeg drøfte det innsamlede materialet. Det ble fordelt mellom fire analysekapitler på samme måte som jeg fordelte intervjumaterialet under fire dimensjoner. Det første kapittelet handler om *undervisningsmetoder* og informantenes innsats med musikkstudiene. I det andre analysekapittelet har jeg plassert materialet om *mestring* og påvirkningsfaktorer for glededefylte musikkstudier. Det tredje analysekapittelet omhandler *sosial kontekst*. I det fjerde kapittelet er det *favorittmusikkaktiviteter* og *repertoar* som behandles.

Kapittel 3

Metode og undervisningsteknikker

Det første kapittelet skal handle om metode og undervisningsteknikker. Ordet *metode* kommer fra det greske *methodos*, som betyr det å følge en bestemt vei mot et mål, forskning. I *Store norske leksikon* fant jeg følgende forklaring på begrepet *metode*: ”planmessig fremgangsmåte, især i vitenskap og filosofi, gjerne grunnet på regler og prinsipper” (<http://www.snl.no/metode> 18.03.11). Det understrekes at selve begrepet *metode* hører hjemme innenfor *vitenskap* og *filosofi*. I denne forklaringen legges det også vekt på *regler* og *prinsipper*, og de anses som byggesteiner for planlegging av forskningsstrategier. I det pedagogiske fagområdet har ordet *metode* en omfattende og fargerik betydning, men blir sjelden brukt direkte. Dette begrepet blir ofte bundet sammen eller erstattet med andre ord og begreper som for eksempel metodikk, didaktikk og undervisningsteknikk. Dette er ikke tilfeldig, for når pedagoger snakker om planlegging av undervisningsstrategier, om undervisningsstiler, innstuderingsteknikker eller om selve kunsten til å undervise, så er det ofte forståelsen av begrepet *metode* som ligger bak.

Samtidig blir ordet *metode* ofte forvekslet med pedagogiske spesialbegreper som *metodikk* og *didaktikk*. Musikkpedagog Olaug Fostås skiller mellom praktisk orientert og teoretisk orientert forståelse av disse metodeorienterte begrepene. Fostås gir en ryddig oppklaring av begrepene, sett fra et musikkpedagogisk ståsted. Hun mener at *praktisk orientert* metodikk legger vekt på praktisk beskrivelse og begrunnelse av noen få metoder som er elevorienterte. ”I dette opplegget vil det ligge en anbefaling: Studentene (pedagogene) bør følge denne veien, som metodikklæreren også har gått, som er generelt anerkjent, og som har mange tilhengere i instrumentalmiljøet” (Fostås 2002:254). Metodikk sett fra mer *teoretiskorienterte standpunkter*, har ifølge Fostås mer generelle ideer om metoder, og setter i fokus fremgangsmåter basert på eksempler fra ulike metodeverk og undervisningsmateriell. ”Dette opplegget ligger til rette for at studentene (pedagogene) kan stå mer fritt i valg av metoder, og få øvelse i å sammenligne og vurdere fremgangsmåter i forhold til ulike elever” (Fostås 2002:254).

Det andre omtalte begrepet er *praktiskorientert didaktikk*. Her legges det stor vekt på ”å påvise hvordan de ulike didaktiske kategoriene henger sammen, og hvordan ulike forhold spiller inn i undervisningsplanlegging og i praktiske undervisningssituasjoner” (2002:254). Fostås understreker at det er praktiske eksempler og studentens (pedagogens) egne refleksjoner og metodisk-kreative aktiviteter som skal settes i sentrum (2002). Til slutt gir forskeren følgende

forklaring på *teoretiskorientert didaktikk*: ”Stort sett som over, men muligens bruker man mer tid på å klargjøre teoretisk bakgrunn og litt mindre tid på eksemplifiseringen” (Fostås 2002:254).

Denne kartleggingen og avgrensningen av to viktige metodiske begreper som metodikk og didaktikk kan ha praktisk betydning for både erfarne musikkpedagoger og for nybegynnere i deres metodiske og praktiske undervisningsarbeid. I min oppgave kan denne begrepsavklaringen hjelpe meg til å lete opp i informantenes uttalelser hvilke konkrete undervisningsmetoder og teknikker som kan fremme elevenes trivsel med musikkstudier og spesielt med instrumentøving.

For noen år tilbake dukket det opp et nytt ord i pedagogisk og psykologisk faglitteratur – *flow*, på norsk kan det oversettes med *flyt* eller *strøm*. Opprinnelig kommer ordet fra et forskningsprosjekt av Mihaly Csikszentmihalyi. Dette intervjubaserte prosjektet hadde en undersøkelsesoppgave: å finne ”*fellesnevner i alle 'unyttige', selvbelønnende virksomheter i menneskets liv*” (Fostås 2002:64). For å utføre denne undersøkelsen ble det intervjuet folk fra mange forskjellige skapende yrker som også krever mye tid og intellektuelt arbeid. Samtidig ble også mennesker som drev med kreative hobbyer, og også idrettsfolk, invitert til å delta i undersøkelsen. Csikszentmihalyis hypotese var at folk med flere ganske bestemte personlighetstrekk kan være bedre i stand til å oppnå ”flyt” (flere personer brukte under intervjuene ordet ”flow” for å beskrive sine følelser av intellektuell eller skapende ekstase som de opplevde) enn en gjennomsnittsperson. Disse personlighetstrekkene inkluderer nysgjerrighet, utholdenhet, lav selvopptatthet og dyktig utførte aktiviteter kun av iboende grunner ([http://en.wikipedia.org/wiki/Flow_\(psychology\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Flow_(psychology)) 18.03.11.). Csikszentmihalyi beskriver det nye samlingsbegrepet slik: ”*Flow is a subjective state that people report when they are completely involved in something to point of losing track of time and of being unaware of fatigue and of everything else but the activity itself*” (Csikszentmihalyi, Rathunde og Whalen 1993:14). Forskere mener at *flow*-følelse oppstår når man er dypt involvert i en aktivitet, som gir ham eller henne glede og derfor betraktes som en belønning, eller at man befinner seg i en dyp konsentrasjonstilstand. Men det er ikke vanlig at man opplever *flow*-følelse i hverdagen.

Når det gjelder musikkstudier, så forklarer *flow*-teorien hvorfor noen elever kan være svært motiverte til å fortsette sine musikkstudier og øver mye med glede og etter eget ønske, mens andre elever ikke har noen glede av å spille et musikkinstrument og helst vil slutte. I sin forskning på motivasjon, og ved å ta hensyn til Csikszentmihalyis teori, mener Susan A. O'Neill og Gary E. McPherson at ”*activities are seen as pleasurable when the challenge is matched to the person's skill levels*” (O'Neill og McPherson 2002:35). Jeg mener også at de

elevene som føler at de duger til å spille et instrument og har evner til det, trives veldig godt med denne aktiviteten, og dermed har større sjanse for å lykkes med sine musikkstudier.

Olaug Fostås snakker om begreper *tilstedeværelse* og *konsentrasjon* i forbindelse med flow-teori. I sin bok om instrumentalundervisning diskuterer hun de seks sentrale, særegne trekkene ved *flowtilstand* som M. Csikszentmihalyi skilte ut i sin rapportanalyse om *flow*-teori. Fostås skriver at Csikszentmihalyi kaller disse seks flow-tilstandene for "**A Theoretic Model for Enjoyment** – en teoretisk modell for glede og nytelser, som altså oppleves som en belønning i seg selv" (Fostås 2002:64). Grunnen til at Olaug Fostås går i dybden av denne teorien, er at hun mener at forståelsen av *flow*-begrepet har stor betydning for instrumentalundervisningen: "*Disse seks trekkene maner til ettertanke: I hvilken grad bør de ha konsekvenser for instrumentalundervisningen, og hvordan?*" (Fostås 2002:64). Blant de seks trekkene som Fostås sikter til, er "*sammensmeltning av handling og bevissthet; oppmerksomheten er rettet mot et begrenset stimulusområde; overskridelse av jegets grenser; kompetanse og kontroll; sammenheng og entydighet, både i handlingsmål og -feedback; belønning i seg selv*" (Fostås 2002:65-66). Videre forklarer hun hvilke av disse seks kjennetegn på *flow*-tilstand som etter hennes mening kan ha konsekvenser for undervisningen, og det er: sammensmeltning av handling og bevissthet, begrenset stimulusområde, følelse av kompetanse og kontroll og sammenheng og entydighet (2002:67-68). Olaug Fostås gir en ny tolkning av det diskuterte begrepet ut fra det musikkpedagogiske perspektivet, og mener at *flow* handler om konsentrasjon, hengivelse, tilstedeværelse og selvforglemmelse. Hun mener at: "*dette er opplevelser som elever bør kunne få i rikelig monn i instrumentalundervisningen. (...) Flow-opplevelser er for alle!*" (Fostås 2002:68). I min undersøkelse har informantene snakket om opplevelser som påvirket deres glede ved å spille musikkinstrumenter og trivselen med studiene. Jeg vil sammenligne deres erfaringer med en *flow*-lignende tilstand når man glemmer tiden og alt som skjer rundt, og det bare er musikkopplevelsen som betyr noe!

I dette analysekapittelet har jeg samlet informantenes uttalelser og kommentarer om instrumentøving, undervisningsmetoder som deres lærere benyttet seg av, om spilleteknikk og problematikken rundt dette og informantenes vurderinger av sine lærere.

Musikkstudiets utviklingsprosess og lærerens undervisningsstil

Musikkstudier er en langvarig og komplisert prosess som krever mye innsats fra elevene. Even Ruud mener at "*Den kreative læreren vil legge vekt på at innlæringen hos eleven er selvinitiert*" (1979:58). For at denne prosessen skal bli kreativ, produktiv og ikke minst

trivelig, bør læreren tenke på elevenes individualitet og tilpasse instrumentopplæringen etter elevenes evner, interesser og ønsker. Lærere som mangler kreativitet og ikke klarer å engasjere sine elever på en god måte, risikerer å miste dem. Derfor er det svært viktig at både lærer og elev forstår hverandre og blir enige om studieprosessens forløp. Olaug Fostås skriver at *"tidligere var instrumentlæreren hundre prosent herre i eget hus"* (2002:21). Men slik er det ikke lenger. Musikkstudier dreier seg først og fremst om samarbeid, der både lærer og elev respekterer hverandres meninger og er lydhøre for hverandres ønsker.

I dette analyseavsnittet vil jeg ta for meg læreres undervisningsstil og gi noen kommentarer om informantenes uttalelser om sitt musikkstudiums forløp. Grunnen til at jeg valgte å skrive om dette temaet, var at det var flere informanter som uttalte seg om lærernes undervisningsstil. De mente at lærernes måte å undervise på har påvirket deres motivasjon og interesse for og trivsel med musikkstudier.

De første informantenes uttalelser jeg vil kommentere, handler om uakseptabelt grov undervisning, der lærerne ikke hadde respekt for elevenes følelser.

Og det at jeg hadde en så streng lærer som kunne være ordentlig sint hvis jeg ikke hadde øvd, ... det (var) ikke noe problem for meg ... Jeg syns på en måte jeg ble flinkere hos henne jeg gikk hos (I. 1).

Informanten valgte å tåle denne situasjonen fordi hun var overbevist om at den strenge læreren kunne hjelpe henne til å bli flinkere og spille piano bedre. Informanten fortalte at hun lærte mye og kom ganske langt i musikkstudiet, mye på grunn av sin "strenge lærer".

Informant 6 om sin første pianolærer:

Hun slo meg på hendene mine veldig hardt ... hun klarte ikke å ta fra meg lysten til å spille piano. Jeg skjønnte ikke hvorfor hun gjorde dette, men samtidig følte jeg at læreren vil at jeg skulle bli en flink pianist. (...) Hun trengte ikke å slå meg. Dette var hennes store feil, at hun slo meg, ga meg de dårligste karakterene. Men mine eksamenskarakterer var alltid gode (I. 6).

Begge informantene fortalte om at deres første instrumentlærere var unødvendig strenge mot dem. Men begge var enige om at lærerne gjorde dette for å øke deres kompetanse og løfte opp deres prestasjonsnivå. Musikkpedagog og forsker Olaug Fostås mener at: *"Læreren har med sin utdannelse og sitt yrkesansvar en forpliktelse til å tøye sine undervisningsforutsetninger, selvsagt innen rimelighetens grenser"* (2002:257). Undervisningsteknikker som ble beskrevet av informantene som lærerens ønske om å gjøre elevene flinkere, har tydeligvis her gått over rimelighetens grenser.

Jeg var imponert over å høre at informantene klarte seg bra og ikke mistet verken motivasjon eller interessen for musikkstudiene. Men dette kan lett skje når eleven opplever en

stressituasjon, da er det større fare for at han/hun mislykkes med musikkstudiene: *"En utrygg undervisningssituasjon vil også blokkere skapende tilløp"* (Ruud 1979:58).

De samme informantene fortalte også om hvordan det var å få nye lærere som hadde helt motsatte holdninger til sine elever og måten å undervise på. Informant 1 var fornøyd med sin nye lærer:

Jeg fikk ny lærer når jeg var eldre, at jeg lærte teknikker for på en måte å slappe av i håndleddene og i skuldre (I. 1).

Men informant 6 uttalte seg om at dette passet henne dårlig, på tross av at læreren var en hyggelig person:

Jeg fikk en annen lærer som var absolutt motsatt type person. Hun gjorde alt lett, morsomt, men ikke effektivt (I. 6).

Alle lærere har sin egen undervisningsstil. Noen kan være veldig strenge og unødvendig slemme mot elevene, mens andre kan være passivt "snille". Det viktigste er at musikk læreren har i tankene at hver elev har egne ønsker, drømmer og ambisjoner. Han eller hun er en person med sine egne behov og gjør derfor ting i sitt eget tempo: *"Eleveorientert undervisning dreier seg om to hovedkomponenter: undervisning eller elevenes ønske og undervisning til elevenes beste"* (Fostås 2002:20). Dette bør alle lærere gjenta hver gang de starter undervisningstimen.

Lærere som behandler sine elever uten respekt og uten interesse for dem som personer, bør holde seg unna barn og finne seg et annet yrke! Senere i oppgaven skal jeg diskutere hvilke kvaliteter "en god lærer" bør ha.

Informant 7 fortalte om sin lærer som brukte tid på å forklare henne hva og hvordan hun skal øve hjemme.

Jeg tror jeg ble nødt bare til å lære stykker og øve litt, litt på teknikk, litt på sønn ... læreren hadde lagt opp ... jeg hadde leksebok, jeg fikk den av min lærer, så fulgte jeg det som stod der (I. 7).

Informantens uttalelse bekrefter mine tanker om at det er lærerens ansvar å fortelle eleven hvordan hun/han skal øve hjemme, og også notere alle detaljer i en leksebok. Dette bør gjøres helt fra begynnelsen. Når eleven har en detaljert øvelsesplan hvor det står hva, hvordan og i hvilken rekkefølge det skal øves hjemme, så blir det lettere for dem å gjøre det. Da kan foreldrene også engasjere seg i å hjelpe sine barn med musikklekker. Det kan hende at selve øvingsprosessen da blir lettere og morsommere for elevene.

Intervjudeltager 5 fortalte hvordan hans mor prøvde å lære han å spille piano. Han utpekte henne som sin første pianolærer:

Så min mor prøvde å vise så godt hun kunne ... litt ... hvordan jeg skulle håndtere instrumentet. ... Også ... etter hvert ... så fant hun ut at hun ikke kunne lære meg så mye mer, så jeg måtte til lærer (I. 5).

Informanten fortalte at han husker at mor prøvde "å vise så godt hun kunne". Da han snakket om dette under intervjuet, var stemmen hans myk og varm. Jeg fikk en følelse av at minnene fra den tiden var veldig kjære for han. I sin artikkel "Environmental influences" skriver H. Gembris og J. W. Davidson: "From what is known of teachers and their strategies, it seems that a warm and friendly first teacher is essential. Then as the child advances a more demanding taskmaster can be sought" (Gembris og Davidson 2002:26). Informanten hadde opplevd dette, og har positive minner om sin musikkstudiestart. Jeg tror at informantens mor lærte han først og fremst å like musikk, samtidig som hun lærte han å "håndtere instrumentet". Informanten nevnte flere ganger under intervjuet at han var veldig glad i musikk, og at det å spille et instrument var "det beste han visste". Jeg vil tro at informantens mor også påvirket hans valg av musikkkarriere.

Det pågår mange diskusjoner blant musikkpedagoger om hvorvidt det er riktig å lære sine egne barn å spille et musikkinstrument. Noen mener at barn kan bli fortvilet når foreldrene stiller undervisningskrav til dem. Andre mener at barn ikke kommer til å ta foreldrenes undervisning på alvor, fordi de er vant til at foreldrene leker med dem. I denne diskusjonen er det vanskelig å finne et riktig svar. I den konkrete situasjonen som ble beskrevet her, viste det seg at moren til informanten tok en riktig avgjørelse da hun begynte å lære sønnen sin selv. Det finnes på verdensbasis mange kjente eksempler på at foreldre har tatt på seg ansvaret for å undervise sine barn selv: V.A. Mozart ble lært av sin far å håndtere flere musikkinstrumenter, I.S. Bach lærte sine barn selv og ble selv lært av sin bror, Antonio Vivaldi lærte å spille fiolin hos sin far, Shubert ble opplært til å spille fiolin og piano av sin far, og det finnes mange andre kjente musikere og komponister som ble lært av sine foreldre å spille instrumenter (Mikheeva 2001). Jeg tror at så lenge både foreldre og barn har interesse, mot og vilje til å holde på med instrumentspill, vil undervisningen bli positiv.

Instrumentøving er en viktig del av studieprosessen

Dette kapittelavsnittet vil jeg vie til en av de viktigste temaer i instrumentalundervisningen, og nemlig øving. I en artikkel av N.H. Barry og S. Hallam om øvelser fant jeg følgende beskrivelse av ordet øving: "Practice is defined as 'repeated performance or systematic exercise for the purpose of learning or acquiring proficiency'" (Cayne 1990:787 sitert etter Barry og Hallam

2002:151). Ifølge denne definisjonen er øving ment å være systematisk trening for å tilegne seg bestemt kunnskap, i musikeres tilfelle – evnen til å spille et musikkinstrument.

For mange elever fremstår musikkstudier som en slags lek – de driver med denne aktiviteten så lenge interessen er der. Det mange barn ikke er klar over når de selv ønsker å starte med musikkstudier, er at for å kunne mestre instrumentet må de bruke tid på å øve hjemme. Uten øvelser kommer man ikke langt: *"To acquire musical skill it is essential to practice"* (Barry og Hallam 2002:152). Men for at denne prosessen kan bli interessant og trivselsskapende, spesielt for unge elever, bør lærerne lage en elevtilpasset øvelsesplan. Helt fra de første timene bør eleven lære øvelsesstrategier for å bli vant til å øve på instrumentet hjemme: først med hjelp fra foreldrene, og etter hvert selvstendig.

Temaet om instrumentøving var en av de sentrale i mine samtaler med mine informanter. De var alle enige om at instrumentøvelser er en viktig del av musikkstudieprosessen, og alle fortalte om sine øvelseserfaringer.

Informant 1 fortalte at hun var ivrig til å øve og ifølge henne selv øvde mye. Men hun innrømte selv, at hun hadde problemer med konsentrasjon og struktur:

Jeg var veldig ivrig og øvde masse ... hele tiden. (...) Det var så vanskelig å komme i gang og øve ordentlig (...) Og når jeg først øvde, så ... jeg har alltid slitt med konsentrasjon, men da jeg på en måte først kom i gang ... det var så vanskelig å komme i gang og øve ordentlig (I. 1).

Det er ingen tvil om at informant 1 trivdes veldig godt med musikkstudiene. De elevene som øver selv, øver mye og gjør dette med glede, har som oftest ingen problemer med å fortsette studiene og til og med velge en musikkkarriere: *"Enjoyment seems to be the primary motivating force"* (Burland og Davidson 2004:235). Det at informanten hadde problemer med konsentrasjonen, kan forklare hennes vanskeligheter med *"å komme i gang"* med øvingen. Det kan bli ekstra tøft når man ikke har en øvelsesplan, ikke har lært øvelsesteknikker og i tillegg har konsentrasjonsvansker. Fostås skriver om dette problemet slik: *"Når man er konsentrert, er man midt inne i det man holder på med. Og hvis man plutselig tenker at man konsentrerer seg, da er det slutt på konsentrasjonen! (...) Å konsentrere seg er å være fokusert på noe annet enn seg selv og sin egen sammenbitte vilje til konsentrasjon"* (2002:240). Forskeren understreker at for å overvinne konsentrasjonsvansker bør eleven sette seg et mål med øvelsene og tenke mest på hva de ønsker å gjøre i det konkrete øyeblikket, hvordan og hvorfor. Men for å kunne lage en slik plan må eleven vite hvordan det skal gjøres. Da er det lærerens oppgave og ansvar å lære eleven å lage en slik øvelsesplan, og fortelle han/henne om øvelsesstrategi. *"Teachers have a crucial role to play not only in assisting students in acquiring musical expertise but also in developing knowledge of appropriate practicing and learning strategies"*

and supporting students in becoming autonomous independent learners” (Barry og Hallam 2002:160). Øvelseskunnskapen må dyrkes opp fra starten av musikkstudiene og bør utvikles gjennom hele studieprosessen.

Intervjudeltager nummer 2 fortalte at til å begynne med øvde hun lite og uten entusiasme. Men etter hvert som hun fikk et mål med musikkstudiene, så kom interessen for instrumentøvelser. Dette skjedde i forbindelse med informantens forberedelser til opptaksprøvene til musikkhøyskolen.

Jeg øvde ikke så mye ... Jeg gjorde alle hjemmeleksene mine, men ikke mer enn det. (...)

Senere øvde jeg mye, da jeg ble orientert mer mot en profesjonell musikkarriere (I. 2).

I disse uttalelsene kom det frem at informanten var lite motivert fra starten av musikkstudiene. Hun sier selv at hun ”gjorde alle leksene sine, men ikke mer enn det”. Det begynte å svinge for henne etter at hun ble orientert mot en yrkeskarriere som musiker. Da fikk informanten motivasjon til å øve mye og med mening. Det å sette seg et mål i musikkundervisningen kan virke motiverende for eleven.

Denne informanten uttalte at han ikke likte å øve:

Jeg har aldri øvd noe særlig, heller hatt det som en hobby, og ikke blitt presset noe ... noe sted ... aldri øvd så mye at jeg var veldig flink på ting ... egentlig (I. 3).

Informant 3 sammenligner øvelser med hobby, men noe han likte å gjøre i sin fritid. ”Når mennesker er indre motiverte, er aktiviteten et mål i seg selv” (Wormnes og Manger 2005:26). Dette kan tyde på at han trivdes med musikk og med instrumentspill. Han sier selv at han ”var flink på ting”, at han hadde evner til å studere musikk. Gode musikalske evner hos små barn kan i stor grad påvirke trivsel med musikk studier. Barn gjør gjerne ting som er lett for dem, og som er morsomme.

Videre fortalte informanten at han egentlig ikke likte å øve, særlig piano:

Jeg har vel grinet litt på piano på en måte, så jeg synes ikke det var så morsomt å øve (I. 3).

Det kan være flere grunner til dette: manglende inspirasjon og motivasjon, ikke dyktige nok lærere eller feil innstilling til musikkstudiene.

Informant 4 fortalte at hun selv fikk lyst til å spille i korpset, da hun fikk en lapp på skolen om at det trengtes flere korpsdeltakere.

Jeg hadde ikke noe press. Alt var frivillig. Men siden jeg meldte meg på selv, så måtte jeg øve hver dag. Det var det (I. 4).

Informanten uttalte at hun ville studere musikk selv, og derfor følte seg ansvarlig for å øve på instrumentet. Det er ikke alle elever som ser på øvelser som en viktig del av musikkstudiet, og som føler seg ansvarlig for å gjøre dette på egen hånd og etter eget ønske.

Denne informanten fortalte at hun hadde fastlagte øvelsesplaner som ble styrt av instrumentlæreren:

Jeg var liten, som 7 -8, da begynte jeg å øve 20 min om dagen. (...) Jeg øvde jo det jeg fikk på en måte beskjed om å gjøre, men jeg hadde ikke noe egen strategi da jeg var åtte år (I. 7).

I denne uttalelsen hevdet informanten at hun i begynnelsen av studiene trengte kontroll fra voksne når det gjaldt instrumentøvelser. Informanten fortalte at hun fikk mye hjelp fra instrumentlæreren, som var tydelig på hva som måtte øves og hvordan. *"By following the preceeding points, parents and teachers can create a positive and stimulating environment that systematically nurtures musical skill acquisition"* (Gembris og Davidson 2002:27). I informantens uttalelser fant jeg en bekreftelse på at hjelp fra foreldrene og tydelige oppgaver fra læreren kan styrke elevenes interesse for instrumentøving og fremme motivasjonen til å studere musikk videre.

Informant 7 fortalte i intervjuet at etter hvert som hun lærte seg en øvelsesstrategi og ble orientert mot en profesjonell musikkarriere, begynte hun å øve mange timer hver dag.

For da jeg kom frem etter hvert at jeg hadde sånn øvingsplaner og hvordan jeg skulle øve og ... sånn legge opp en plan. Da var det sånn øving for å spille (I. 7).

Informanten uttalte at da hun ble eldre, så kunne hun "øve smart" på egen hånd ved hjelp av selvlaget øvelsesplan. Det at hun ble lært til å planlegge egne instrumentøvelser hjemme og øve med mening, har hjulpet henne til å bli flinkere. Det å lære øvingsteknikk og øvingsstrategi fra tidlig alder er viktig med hensyn til videre profesjonelt orienterte studier. *"Because of the individuality of every child it is not possible to give general statements that concern the optimal challenge; finding this out is one of the most subtle tasks of the teacher"* (Gembris og Davidson 2002:27).

De fleste informantene hevdet at de øvde mye og på eget ansvar. Ingen ble åpenbart presset hjemme. Noen av informantene ble oppmuntret av foreldrene til å øve. Etter min mening bør foreldre som sender sine barn til musikkskole og vil at de skal kunne mestre et musikkinstrument, også gjøre en egen innsats ved å minne barna på å øve hjemme, og kanskje hjelpe dem med det, spesielt på begynnerstadiet. *"The parent should be prepared to sit with his or her child in the early stages of practice and attend lessons to find out what needs to be done at home"* (Gembris og Davidson 2002:26). Det kan også vær nyttig å besøke musikktimene sammen med sine barn og å ha god kontakt med musikk læreren.

Det var dessverre ikke alle informantene som hadde musikkpedagoger som lærte dem øvingsstrategier. En informant hevdet at hun begynte å øve mer etter at hun ble orientert mot en profesjonell musikkarriere. Alle intervjudeltagerne, bortsett fra en eneste, mente at de

trivdes med hjemmeøvelser. Mange musikere uttalte at de selv følte ansvar for å øve mye for å kunne mestre instrument bedre. For de informantene som var musikalske og hadde musikkevner, var musikkøving en fornøyelse og en favorittaktivitet i fritiden.

”Dette var det beste jeg visste!”

Da jeg begynte å analysere informantenes fortellinger, så støtte jeg flere ganger på uttalelser der de fortalte om sin glede over å drive med musikk og om følelsene de opplevde når de var sterkt involvert i musikkaktivitetene. Fra faglitteraturen fikk jeg vite om *flow*-teorien, som beskriver en menneskelig følelsesmessig tilstand av dyp konsentrasjon. Under analysen av intervjuetekstene forsto jeg at noen av informantene også snakket om noe som lignet en *flow*-tilstand, og som påvirket deres glede over å spille et musikkinstrument og også gjorde studiene trivelige. Disse situasjonene, der informantene opplevde en *flow*-lignende tilstand, var kjennetegnet av: omstendigheter rundt instrumentøvelser, da informanten var dypt involvert i aktivitet og ikke tenkte på tid; situasjoner der instrumentøving opplevdes som en favorittfritidsaktivitet; musikkstudier som beskrives av informanten som det viktigste oppdraget i hans liv; en inspirerende lærer som skapte kreative situasjoner under konserter; samspill i grupper; og ”beruselsestilstand” ved å skape musikk på forestillinger i et stort auditorium. Nedenfor vil jeg ta for meg noen av informantenes uttalelser som etter min mening tyder på at intervjudeltagerne opplevde en følelse av ”tilstedeværelse” og dyp konsentrasjon i forbindelse med sine musikkstudier.

Dette kapittelavsnittet har fått tittel etter informant 5s svar på spørsmålet mitt om han øvde mye og likte det:

Dette var det beste jeg visste! (I. 5)

Det var helt klart for meg at informanten var utrolig glad i musikk. Instrumentøvelser var det beste han visste å gjøre! Han ville bruke veldig mye tid på det og gjorde det selvsagt frivillig. I dette tilfellet var en talentfull person motivert og inspirert av selve musikkstudiet: ”Du er ett med det du gjør, i en helt spesiell lykketilstand” (Fostås 2002:65). Han hadde veldig mye glede av å spille piano. Dette er et perfekt eksempel på glede og dypt engasjement i musikkstudiet.

En annen informant hevdet at hun likte så godt å øve på pianoet at hun fort kunne glemme tiden:

Men da jeg først kom i gang, så kunne det gå to timer i full fart, uten at det var noe problem (I. 1).

Informant 1 fortalte at hun likte veldig godt å spille på sitt instrument, og at hun brukte mye av sin fritid på det. Intervjudeltageren fortalte at hun kunne bli så involvert at hun ikke tenkte på det som skjedde rundt henne mens hun spilte. Informantens tilstand under instrumentøvelsene kan beskrives slikt: *"Man lukker seg inn i et mikrokosmos, der ikke noe annet eksisterer, i et kortere eller lengre tidsforløp"* (Fostås 2002:65).

Denne informanten fortalte om sin lærer som påvirket elevene med sin glede over å skape musikk:

Vi hadde en god korleder, og det var hun som påvirket oss. Vi gjorde alt med glede, og dette var en skapelse (I. 2).

Informanten brukte ordet *skapelse* for å beskrive det hun følte da hun sang i kor. Dette ordet assosieres veldig ofte med inspirasjon og glede av å gjøre noe man brenner for. Jeg tror at informant 2 her snakket om: *"følelse av komplett overensstemmelse mellom mestringsevne og utfordring"* (Fostås 2002:66). For å få glede av musikkfremføring bør man være kompetent i det man gjør. En følelse av kontroll over situasjonen gir mulighet til å få glede av aktiviteten. I informantens situasjon var det gleden ved å fremføre musikk som påvirket henne og hennes medelever under forestillinger.

Informant 7 fortalte under et intervju om sine opplevelser ved å spille i en veldig stor forestilling:

Da vi var små da vi spilte da på et stadium og for over 10 000 mennesker på en festival, musikkfestival ... en gang i året i forskjellige byer i Europa. Da var vi på en åpning og det var kjempespennende (I. 7).

Da informanten snakket om dette, hadde hun en veldig glad stemme, og hun snakket om denne hendelsen som om hun opplevde den på nytt. Jeg tror at informanten var med på en aktivitet som ga henne og hennes medspillere *"en tilstand av ærefrykt og undring"* (Fostås 2002:65). Jeg tror at informanten og hennes medelever opplevde et stort engasjement som nesten var på grensen av selvforglemmelse under forestillingen. Informanten mente at det å få spille på selve åpningskonserten var en stor ære for henne og hennes medspillere.

Informantenes uttalelser og fortellinger tyder på at de hadde stor glede av å skape musikk og spille musikkinstrumenter. I intervjusamtalene fortalte de om sine gode opplevelser i forbindelse med konserter, instrumentøvelser og musikkutøving. Det ser ut til at informantene var motiverte til å fortsette sine musikkstudier fordi de likte det de holdt på med, og opplevde en stor glede ved å drive med musikk. *"This is what Plato meant when he said that the most important task of education is to teach young people to find pleasure in the right things"*

(Csikszentmihalyi, Rathunde og Whalen 1993:15). Jeg tror at informantene klarte å finne en skapende glede i musikkaktivitetene de snakket om, og derfor kanskje valgte å bli musikere.

En god lærer

I det siste kapittelavsnittet vil jeg diskutere et tema om lærerens innflytelse på elevenes motivasjon for og trivsel med musikkstudier. Jeg vil finne ut hvor viktig det var for informantene å ha "en god lærer" for å kunne lykkes med musikkstudiene

Under intervjusamtalene snakket informantene om sine lærere, deres undervisningsstiler og måte å behandle sine elever på. De hadde både positive og negative minner om sine musikk lærere. I kapittelet om undervisningsstiler har jeg allerede kommentert informantenes uttalelser der de fortalte om sin erfaring med strenge lærere. Derfor vil jeg i dette kapittelavsnittet se på informantenes positive kommentarer, der de fortalte om glade og resurssterke lærere, om lærere som skapte en trygg og hyggelig stemning i timene, og om lærere som klarte å skape en kreativ atmosfære i timene.

I forbindelse med kreativitet vil jeg nevne to karakteristikk av læreryrket som jeg har fanget opp i faglitteraturen. Den ene kommer fra en bok av Gunn Imsen, *Elevers verden*, der hun sammenligner læreren med en kunstner: "Læreryrket er ofte blitt sammenlignet med det å være **kunstner** (Eisner, 1975): Å ha en basis av kunnskaper og teknikker, men at du samtidig løsriver deg fra disse og skaper noe helt nytt og enestående gjennom samværet med elevene i den pedagogiske situasjonen" (Imsen 2005:23). Den andre forståelsen av lærerens yrke gir Olaug Fostås. Hun skriver at "I det nære forholdet mellom elever og lærer med musikken som felles værensrrom, kan elever i alle aldre og på alle nivåer oppleve læreren som magiker og tryllemester" (Fostås 2002:23-24). Dette var perfekte eksempler til å gjenspeile min forståelse av "den gode læreren".

I dette analyseavsnittet vil jeg snakke om hva som var viktig for informantene, hvordan de forestilte seg "en god lærer", hvilke personlige kvaliteter de satte pris på, og hvordan dette påvirket deres glede over å drive med musikkstudier.

Den første uttalelsen jeg vil se på her, handler om en inspirerende lærer:

Vi hadde en god kordirigent, og det var hun som påvirket oss. Vi gjorde alt med glede, og dette var en skapelse (I. 2).

Informanten fortalte om sin hovedfaglærer, som også var kordirigent. Hun hevdet at hennes lærer var en god lærer fordi hun påvirket sine elever på en god måte, slik at elevene gjorde "alt med glede". Informanten har beskrevet atmosfæren i musikktimene som skapende. Ifølge denne intervjudeltageren bør "en god lærer" være inspirerende og spre glede til sine elever. Informantens uttalelser bekrefter at både hun og andre medelever trivdes veldig godt i

kortimene, og at det var lærerens positive innflytelse som gjorde dette. Denne læreren kan uten tvil sammenlignes med en *"magiker og tryllemester"*.

Informant 4 fortalte også at hun var inspirert av sin lærer:

Jeg hadde en så utrolig god lærer. Hun eldste i korpset, hun var så flink og inspirerende! Da var jeg helt ... øvde jeg masse (I. 4).

Informanten beskriver sin lærer som *"flink og inspirerende"*, og mener at hun var *"en så utrolig god lærer"*. Med *"flink"* tror jeg hun mente at læreren hennes var faglig dyktig og en god utøver. Dette virket inspirerende på informanten: *"Students who observe teachers and peers coping effectively and mastering challenges often adopt the role models' behaviors"* (O'Neill og McPherson 2002:40). Under et intervju fortalte informanten at grunnet denne *"flinke læreren"* begynte hun å øve mye på egen hånd, og at trivselen hennes gikk til topps! Informant 4 mente at *"en god lærer"* bør være inspirerende for sine elever og også være en god utøver, som er inspirerende i seg selv, og som kan gi sin kunnskap videre til elevene

Denne informanten fortalte at hennes lærer var flink som pedagog og klarte å skape en god stemning i musikktimene:

Musikktimene foregikk i en morsom atmosfære. Lærer brukte god tid til å sette meg riktig inn i instrumentet, plassering, og passet på armene mine mens jeg spilte, passet på skuldrene. Jeg husker fortsatt alle disse følelsene (I. 6).

Ifølge informanten var læreren hennes faglig veldig dyktig: passet på alle detaljene, spesielt på hennes plassering ved instrumentet. (Det å ha en riktig stilling er svært viktig for strykere.) Noen elever kan bli inspirert av lærerens faglige dyktighet. Lærere som har erfaring og kjenner til forskjellige læremetodikker, kan gjennom tilpasset opplæring inspirere sine elever til å mestre instrumentet. Informanten hevdet også at musikktimene hennes foregikk *"i en morsom atmosfære"*. Dette kan ses på som en trivelig studiesituasjon i musikktimene. Lærerens humør kan direkte påvirke atmosfæren i klasserommet. For noen elever kan en morsom stemning i undervisningen skape et avslappende og trygt læremiljø og dermed trivsel med studiene. *"Det å jobbe i en atmosfære av felles velvilje er veldig enkelt og resultativt"* (Yudovina-Galperina 2005:17).

Ifølge Gunn Imsen bør en god lærer være *"en kunstner"*, ha *"evnen til å reflektere over sin egen praksis"* og ha *"en kvalifikasjon som ligger i dypet av enhver lærers samvittighet: omsorg for elevene"* (Imsen 2005:23). *"En god lærer"*, ifølge informantenes uttalelser, er først og fremst en lærer som støtter og inspirerer sine elever. Det er en lærer som klarer å skape en trivelig og trygg atmosfære i undervisningstimene. En god lærer bør være en faglig dyktig og erfaren pedagog som kan lage en tilpasset undervisning for sine elever.

Kapittel 4

Mestring og motivasjon

Temaet om *mestring* og *motivasjon* ble tatt opp og drøftet av de fleste informantene flere ganger under intervjusamtalene. De snakket både direkte og indirekte om disse to begrepene, som har en stor betydning for å kunne lykkes med langvarige yrkesorienterte musikkstudier. For å få en bekreftelse på at jeg forsto riktig det informantene mente i sine uttalelser om *mestring* og *motivasjon*, vil jeg begynne dette kapittelet med å drøfte disse to sentrale begrepene.

Det første begrepet jeg vil se nærmere på, er **mestring**. En forståelse av mestring handler om hvordan mennesker takler vanskelige situasjoner, og om hvordan de bruker forskjellige midler for å takle disse situasjonene. I den engelske ordboken fant jeg denne forklaringen på ordet mestring: "*Cope* (norsk å *takle*) – *to deal successfully with a difficult situation*" (<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/cope#cope> 3 02.03.11). Her legges det vekt på en *vellykket* takling av vanskelige situasjoner. Jeg forstår det slik at *mestring* betraktes som et resultat i det å nå et mål. Begrepet fremstår imidlertid som en positiv utviklingsprosess.

En annen kilde angir en faglig psykologisk forklaring på det samme begrepet: "*mestring – psykologi, hvordan folk møter problemer, stress og utfordringer*" (<http://www.snl.no/mestring/psykologi> 02.03.11). Her handler *mestring* om stress, utfordringer og problemer, noe vi ser på som negative ting. Denne forklaringen på begrepet har en helt annen vinkling enn den engelske tolkningen. Jeg var ikke fornøyd med denne forklaringen og søkte derfor etter andre tolkninger av ordet *mestring*, som kunne gi meg en mer pedagogisk orientert forklaring.

Den ene tolkningen av *mestringsbegrepet* ut fra et pedagogisk ståsted, fant jeg hos Gunn Imsen. I sin bok brukte Imsen en teori av Abraham Maslow om menneskets behov for anerkjennelse og respekt, hvor hun prøver å forklare hva som ligger bak mestringsbegrepet, og hvilken betydning dette begrepet har for undervisning. Hun skriver at *mestring* handler om et ønske å duge til noe, om behov for realkompetanse og om en følelse av at man "*virkelig kan mestre en oppgave på selvstendig basis*" (Imsen 2005:389). Denne forklaringen legger vekt på selvtillit, selvrespekt og selv vurdering, som er basert på en fortjent og ærlig respekt fra andre mennesker. Under intervjusamtalene var det flere informanter som berørte temaet om selvtillitt og selv vurdering da de snakket om sine evner til å studere musikk og om sin innsats

i forbindelse med instrumentstudier. Imsens klargjøring av mestringsbegrepet har en direkte tilknytning til oppgavens tematikk, og spesielt dette kapittelet.

Den andre begrepstolkningen fant jeg i boken *Instrumentalundervisning* av Olaug Fostås. Hun mener at *mestring* innenfor musikkundervisningen dreier seg om ferdigheter. Hun forklarer at med *ferdigheter* mener hun psykologiske målaspekter. Fostås påpeker at ”*Mestring, viten, opplevelse og holdning flyter i hverandre og over hverandre, og de er like dominerende og krevende når det gjelder opplæring og tilrettelegging av undervisningen*” (2002:106). Det å mestre etter Fostås' forståelse betyr å vite, å oppleve og å ha en positiv holdning til å kunne komme til et mål. Hennes forståelse av begrepet *mestring* har en positiv tolkning og har derfor også plass i min oppgave om trivsel og glede med musikkstudier.

Etter å ha fordypet meg i intervjuetekstene oppdaget jeg noen likheter i informantenes fortellinger om deres måte å takle vanskelige situasjoner på, som kom fram under deres musikkstudieprosess. Derfor vil jeg benytte en transaksjonsmodell av Folkman og Lazarus om mestringsstrategier (-mekanismer), for å kommentere informantenes uttalelser om utfordringer de hadde i forbindelse med sine musikkstudier. Denne modellen for stressmestring ble utviklet og bygget på ideen om at ”*stress ikke er en direkte respons på en stresser, men heller ens ressurser og evne til å takle stress respons og er mottagelig for å endre, og dermed gir stress å være kontrollerbare*” (http://en.wikipedia.org/wiki/Stress_management 10.03.11). Richard Lazarus og Susan Folkman foreslo i 1984 at stress kan betraktes som et resultat av en ubalanse mellom krav og ressurser, eller at det ”*oppstår når trykket overstiger ens oppfattede evne til å mestre*” (http://en.wikipedia.org/wiki/Stress_management 10.03.11). Forskernes tolkning av stress er fokusert på transaksjonen mellom mennesker og deres ytre miljø. Modellen hevder at stress ikke kan være en stressfaktor dersom personen ikke oppfatter stressfaktoren som en trussel, men heller som noe positivt eller utfordrende. Det hevdes også at hvis denne personen allerede har utarbeidet eller ønsker å bruke adekvat *mestring*, så kan stress ikke lenger betraktes som et resultat eller bli utviklet på grunn av en eksisterende stressfaktor. Modellen fremholder at mennesker kan læres opp til å håndtere stress og takle sine stressfaktorer. De kan lære å endre sitt perspektiv på stressfaktorer, og få mulighet og trygghet til å forbedre sine liv og håndtere alle typer belastninger (http://en.wikipedia.org/wiki/Stress_management 10.03.11). Folkman og Lazarus skiller ut tre hovedtyper av mestringsstrategier: *problemfokuset mestring*, *emosjonsfokuset mestring* og *unngående mestring*.

Den første forsvarsmekanismen er *problemfokuset mestring* og har til formål å løse problemer, bearbeide utfordringer og utvide personens handlemuligheter. Strategien retter seg mot den direkte handling og positiv tenkning og omfatter typisk problemløsning, informasjonssøkning og konfrontasjon med problemet med den hensikt å løse det. Den andre handler om *emosjonsfokuset mestring* og har til formål å beherske følelser og ubehag når det ikke umiddelbart synes å være direkte, rasjonelle løsninger. Strategien her retter seg mot det å finne begrunnelser for ikke å handle, søke trøst og ellers tankemessig flytte fokus fra problemets eksistens ved å lindre det opplevde ubehag. Den tredje viktige forsvarsmekanismen er *unngåelsesfokuset mestring*. Den innebærer at man helst vil unngå en belastende situasjon. Dette kan skje ved at man for eksempel ønsker å unngå andre menneskers selskap, drømmer seg bort eller tilbringer dager foran PC-en eller TV-en. (<http://www.krap.nu/mestring.pdf> 02.02.11). Det hender at mennesker bruker flere av disse forsvarsmekanismene, men som oftest foretrekker man én av dem.

Det neste begrepet jeg vil diskutere her, og som er direkte knyttet til min oppgave, er *motivasjon*. Motivasjon er etter min mening en drivkraft for alle våre ønsker, målsetninger og handlinger. Utvikling uten motivasjon er det samme som bil uten motor, og er derfor utenkelig! Langvarige musikkstudier er først og fremst basert på motivasjon. Når unge elever bestemmer seg for å bli musikere, er det motivasjon som gir dem energi og selvtillit til å nå sine mål.

For å få en faglig diskusjon rundt dette temaet vil jeg se nærmere på flere andre oppklaringer av dette begrepet. I Wikipedia fant jeg følgende definisjon av motivasjonsbegrepet: "**Motivasjon** defineres ofte som det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like og det som gir den mål og mening. Motiverte mennesker er mennesker som kommer i gang, viser engasjement og målrettethet, viser utholdenhet og ofte har positive tanker om et arbeid eller prosjekt. **Ordet motivasjon** eller "motiv-asjon" refererer til et motiv ... et mål ... en intensjon eller hensikt som skaper en drivkraft. Begrepet motivasjon er nært knyttet til betydningsopplevelse. Jo viktigere målet er - jo mer det betyr - jo sterkere er motivasjonen og jo mer kraft, styrke og utholdenhet på vei mot målet" (<http://no.wikipedia.org/wiki/Motivasjon> 04.03.11). Her finner jeg flere stikkord og temaer som kommuniserer med informantenes uttalelser da de snakket om sine utvalgte musikkaktiviteter, om hvilke faktorer som påvirket deres interesse for å fortsette med disse aktivitetene og med musikkstudier. Informantene nevnte hvilke motiver de hadde ved valget av instrument, og hvilke mål de hadde da de studerte musikk. Denne definisjonen gir en bred og fargerik forklaring på ordet *motivasjon*.

Men siden oppgaven handler om studieprosessen og om situasjonen rundt musikkstudier, trengte jeg mer pedagogisk, og særlig musikkpedagogisk, orienterte forklaringer av begrepet.

I sin bok *Elevens verden* forbinder Gunn Imsen motivasjon med interesse og mener at: "*Motivasjon er en sentral faktor i all læring, og undervisningen må vekke nysgjerrighet, interesse og litt spenning hos eleven*" (Imsen 2005:356). Temaet om interesse for musikkstudier går som en rød tråd gjennom hele min undersøkelse. Derfor har Imsens forklaring av motivasjonsbegrepet mye til felles med oppgavens tema.

I samme bok fant jeg også Piagets forklaring på ordet motivasjon, som ble formulert av Gunn Imsen: "*Når et barn lærer, er det noe som holder læringsprosessen i gang. Derfor trenger vi også begreper om selve **drivkraften** eller **motivasjonen** bak læringen*" (Imsen 2005:230). Piaget gir ikke en direkte definisjon av begrepet mestring, men snakker om det som en viktig faktor for læring. Han sammenligner motivasjonen med drivkraften bak læringen. Han mener også at det er behov for andre forklaringsbegreper for selve motivasjonen.

Jeg oppdaget i boken *Instrumentalundervisning* av Olaug Fostås et forsøk på å gi en bredere definisjon av begrepet motivasjon. Her skiller hun ut fra begrepet *motivasjon* tre ord som har en felles opprinnelse, men som etter forfatterens oppfatning har forskjellige påvirkningsfunksjoner: "*motiv*", "*motivasjon*" og "*motivering*" (2002:230). Fostås betrakter *motiv* som "*beveggrunn, drivkraft, drivfjær*", *motivasjon* som "*det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like, og det som gir den mål og mening*", og *motivering* som "*det å fremkalle en tilstand hos et individ som får det til å gjøre noe*" (Fostås 2002:230). Disse tre begrepene har etter forskerens mening en direkte kobling til musikkundervisning. *Motiv* eller *drivkraft* ses på som en *grunntanke* som fremkalte interessen for musikkstudier i startfasen. Eksempler kan være at en familie har et musikkinstrument hjemme, eller foreldrene har en favorittmusikkaktivitet som de holder på med i en lang periode, eller det kan være en musikkopplevelse i tidlig alder som gjorde et stort inntrykk på barnet. Hver musikkelev har sin unike bakgrunn. Selve ordet *motivasjon* ses på som en *generator* for at musikkaktiviteten skal kunne holdes "i drift" i en lengre periode. Samtidig forutsetter det at musikkelever har et mål de skal nå i sine studier, for eksempel å komme inn på konservatoriet. Det siste omtalte begrepet – *motivering*, betraktes som en slags påvirkningsfaktor for musikkstudier, noe som gjør at elever ikke slutter med studier, eller til og med velger å fortsette med dem. Disse faktorene kan være variasjon i spillerepertoaret, bytte av instrumentpedagog, suksess med musikkinstrumentmestring eller nye muligheter i forbindelse med studier.

Før jeg avslutter denne diskusjonen rundt begrepet *motivasjon*, vil jeg nevne at det innenfor den motivasjonsspsykologiske tradisjonen skilles mellom *indre* og *ytre motivasjon*. Olaug Fostås forklarer forskjellen mellom disse to retningene slik: *Man tenker indre motivasjon i situasjoner der handlinger blir betraktet som "belønninger i seg selv"; mens i situasjoner der "handlingens konsekvenser" blir sett på som belønninger, er det snakk om "ytre motivasjon"* (Fostås 2002:206).

I min studie er jeg først og fremst opptatt av *ytre motivasjon* og de ytre påvirkningsfaktorene som kan gi trivsel, glede og mestringsopplevelse til elever som holder på med sine langvarige musikkstudier. Men samtidig vil jeg også vite mer om hva som kan motivere elever innenfra slik at de finner trivsel med å spille musikkinstrumenter, og hvorfor de velger å bli musikere. Jeg mener det også kan være en indre motivasjon som står bak elevenes valg av musikerkarriere.

Trivsel med musikkstudier

Det første analyseavsnittet skal handle om mekanismer som kan fremme elevenes glede og motivasjon i det å spille et musikkinstrument. Musikkstudier og spesielt studier med tanke på en musikerkarriere, kan være en langvarig aktivitet som vil kreve mye innsats og til og med noen offer for elevene. For å holde interessen for musikkstudiene oppe er det viktig at elevene trives med det de gjør. Trivselsfølelsen ved å spille et musikkinstrument har en sterk forbindelse med motivasjon og spesielt med indre motivasjon. Det viser seg også at *"a child's natural inner motivation is clearly of paramount importance"* (Kemp og Mills 2002:14). Jeg har fanget opp flere av informantenes uttalelser hvor de snakket om trivselsfølelse i forbindelse med musikkaktiviteter.

Dessuten har jeg samlet i dette avsnittet informanternes uttalelser om hvordan selvtillit påvirket deres trivsel med studiene, og om hvor viktig det var for dem å ha en god atmosfære både i musikktimene og hjemme under øvelsene. Informantene fortalte om innsatsen de gjorde under musikkstudiene. De kom også med noen eksempler på hva som forårsaket deres interesse for instrumentstudier og instrumentøving.

De første uttalelsene jeg vil ta for meg her, handler om en udelt glede i forbindelse med musikkstudiene. Da jeg spurte en informant om hun likte å studere musikk, så fikk jeg momentant svar:

Jeg likte å spille ... Jeg syntes at det var veldig gøy! ... jeg koste meg med musikk. (I. 1)

Informanten fortalte at hun hadde en stor glede av å spille piano. Hun trivdes med musikkstudier, og som hun selv sier, hun *koste seg med musikk*. Jeg mener at det som informanten fortalte, var et klart eksempel på korrespondanse mellom trivsel og indre motivasjon: *"The feeling of enjoyment an instrumentalist has when performing for the sheer pleasure of making music is defined as intrinsic motivation"* (O'Neill og McPherson 2002:32). Senere i intervjuet sa hun om sin innsats i musikkstudiet: *"... jeg var veldig flink!" (I. 1)*. Det er ikke noen tvil om at informanten hadde tro på sine evner som pianist. Hun var sikker på at hun var flink til å mestre et instrument, og kanskje var det derfor hun likte det så godt! Elever som øver instrumentspill mye og føler at de blir flinkere på grunn av det, kan gjennom dette øke sin selvtillit og sin trivsel med videre studier. Indre motivasjon kan være en av de avgjørende faktorene som kan utløse trivsel med musikkstudier. Her fikk jeg bekreftet min antagelse om at indre motivasjon og trivsel har en sterk tilknytning til hverandre.

Litt senere i intervjuet vendte informant 1 tilbake til temaet om trivsel med sine musikkstudier, og da fikk jeg igjen bekreftet min antagelse om at indre motivasjon og trivsel har sterke bånd.

... og så det å spille piano var som fritid. Det var på en måte noe jeg gjorde, fordi jeg hadde lyst! (I. 1)

Informanten uttalte at hun spilte piano fordi hun hadde lyst til å gjøre dette, og oppfattet instrumentspill som en fritidsaktivitet. Informanten understreket også at hun gjorde det fordi hun hadde lyst, og valgte dette selv. *"Students need to feel that their involvement in learning to play an instrument provides them with a sense of personal choice and responsibility for reaching the goals that they set themselves"* (O'Neill og McPherson 2002:43). Informantens historie er et klart eksempel på hvordan trivsel med selvbestemt aktivitet som er basert på indre motivasjon, fremmer elevens ønske om å fortsette med studier.

I intervjuteksten fanget jeg opp enda en bekreftelse på at informanten hadde stor glede av å spille piano:

Jeg var veldig stolt av å spille et instrument! (I. 1)

Jeg vil tro at informanten hadde stor selvtillit og var indre motivert til å lære å spille et musikkinstrument.

Den andre informanten snakket om sin interesse for et bestemt musikkfag:

I noen av timene besøkte jeg de med interesse, som for eksempel "solfeggio". Jeg hadde da en veldig god lærer (I. 2).

Informanten var tydelig på at en dyktig lærer forårsaket hennes interesse for hørelære. I forbindelse med denne uttalelsen vil jeg gjøre en antagelse om at interesse og trivsel med en

bestemt musikkaktivitet kan avhenge av elevenes personlige preferanser og forhold til faglærer.

Samme informant fortalte om flere andre aktiviteter i forbindelse med musikkstudier som hun også likte godt:

Jeg likte å gå på konserter, gå i teater og studere musikk (I. 2).

Under intervju samtale med informant 2 fikk jeg inntrykk av at hun ble veldig inspirert av disse aktivitetene, som var en del av musikkstudietilbudet. Jeg vil tro at informantens interesse for musikkteater og konserter påvirket både hennes musikkstudielyst og senere valg av musikeryrke. På dette grunnlaget vil jeg konkludere med at ekstra midler i form av konsert eller musikkteaterbesøk kan inspirere og stimulere musikkelever.

På spørsmålet om hva hun likte best å gjøre i sin fritid, svarte informant 2 ganske kjapt:

Spille for meg selv når jeg kunne spille fritt – det likte jeg (I. 2).

Informanten understreket at hun likte å spille piano på eget initiativ og uten kontroll fra voksne. Jeg vil anta at trivsel med det ”å spille fritt” kan gi elever inspirasjon til å gjøre de obligatoriske oppgavene i forbindelse med musikkstudier.

En annen informant mente også at det å spille et musikkinstrument på eget initiativ passet best for han. Informanten fortalte også at muligheten til å spille fritt og selv bestemme repertoaret ga han trivselen med musikkstudiene tilbake:

Når jeg lærte å spille piano var det liksom noter, hovedsakelig ... og når jeg begynte i korps ... var det også noter. Og så begynte jeg å spille i band og sang, og spilte keyboard og sånn, da begynte det å bli litt friere ... (I. 3).

Informanten snakket her om friheten ved å velge musikkinstrument og musikkaktivitet. Han mente at han følte seg mer komfortabel med å spille fritt på de instrumentene han likte, og å velge en musikkaktivitet som passet han. ”*A child's creativity requires a certain degree of personal space if it is to thrive*” (Kemp og Mills 2002:13). Informantens historie kan være et eksempel på denne påstanden. Det ser ut til at barnets musikalske kreativitet vil blomstre hvis barnet får mulighet til å gjøre ting på egen hånd uten overvåking fra voksne.

Noe annet jeg vil nevne her i forbindelse med informantens studiesituasjon, er at tradisjonell musikkundervisning som er basert på noter og teori, ikke passer for alle elever. Læreren har mye ansvar for å velge en undervisningsmetode som er tilpasset hver enkelt elev, etter hans/hennes evner, behov og interesser. ”*Det å være faglig dyktig er ikke nok for pedagoger som jobber med barn. De bør også være kreative*” (Krukova 2002:14). Lærerens kreative

tenkning i forhold til elevenes behov kan være en avgjørende faktor som vil påvirke barnets trivsel med musikkstudier i fremtiden.

Den neste informantens uttalelse er et klart eksempel på hvor viktig er det å ha en kreativ musikk lærer:

... så jeg begynte å spille piano og hadde pauser ... men jeg ble aldri lært noe besifringsspill ... så begynte jeg å leke med det selv ... og da syntes jeg det var morsomt. Det har jeg egentlig lært meg selv, de besifringsgreiene (I. 3).

Informanten var uten tvil glad i musikk, men han var litt uheldig med lærere som ikke greide å hjelpe han til å finne ut hvilken musikkaktivitet han trives best med, og ut fra det velge en riktig opplæringsmetode. *"Variert undervisning kan gjøre barnets møte med musikk mer innholdsrikt og effektivt og med dette fremme kunnskap,"* mener den russiske musikkpedagogen Valentina Krukova (2002:37). Informanten fortalte at han selv til slutt fant en musikkaktivitet som kunne fremme hans interesse og var trivelig for han. Det burde vært informantens pianolærer som hadde foreslått denne spillemetoden for han. *"Hver musikkpedagog har en viktig oppgave foran seg: å lete etter mest resultative undervisningsmetoder for hver enkelt elev"* (Krukova 2002:14). Lærerens primære oppgave er å finne frem til elvens sterke sider og hjelpe han/henne å videreutvikle dem. Gjennom dette kan læreren styrke elevens selvtillit og fremme motivasjon til å studere musikk videre.

Under intervjuing av informant 5 forstod jeg at det ikke er alle elever som trenger oppmuntring fra foreldrene eller en tilpasset undervisning fra sin musikk lærer. Enkelte elever kan være glad i musikk uten forutsetninger. Informant 5 var et klassisk eksempel på en talentfull elev som var svært glad i musikk. Da jeg spurte han om han likte å øve instrumentspill, så fikk jeg dette svaret fra han:

Dette var det beste jeg visste! ... Alle minnene mine er positive, de - som handler om musikk (I. 5).

Min erfaring som musikkpedagog viser at det er sjelden elever er begeistret for på selvstendig grunnlag å øve på sitt musikkinstrument. De fleste trenger oppmuntring og kontroll fra voksne. Da informanten sa at *øvelser var det beste han visste*, fikk jeg inntrykk av at han ikke bare var glad i musikk, men at han hadde en *veldig spesiell holdning til musikkstudier*. Ut fra hans egne uttalelser var **musikk** det eneste som interesserte han. Det viktigste for han fra han var liten, ifølge han selv, var bare å kunne drive med musikk: spille instrumenter og synge i kor. Jeg tror at han hadde stor tillit til seg selv som en dyktig musikelev og var sterkt motivert for å øve for å bli utøvende musiker.

Jeg benyttet en del av denne uttalelsen tidligere i oppgaven, i kapittel 3, der jeg diskuterte temaet om gleden ved å drive med musikk, men her vil jeg trekke frem noe annet i uttalelsen hans.

Informanten fortalte også at musikk var det viktigste i livet hans:

I de korte perioder hvor jeg ikke får konsentrert meg om det som er viktig med musikk ... i livet mitt, ... så har jeg ofte falt kanskje i depresjoner, fordi jeg ikke fikk gjøre det jeg liker aller best (I. 5).

Det virket nesten som at musikk var det eneste i informantens liv som var interessant for han, og som kunne virke forebyggende mot den depresjonen han led av. Jeg vil anse informantens musikk talent som eksepsjonelt. Derfor er det vanskelig for meg å sammenligne hans musikkstudieerfaring med de andre informantenes opplevelser og erfaringer.

Informant 6 fortalte at hennes første musikkinstrument var cello, og at hun likte den veldig godt. Grunnen til at informanten trivdes med å spille cello, var at hun hadde en dyktig og snill lærer:

Jeg likte å spille cello og hadde en stor fornøyelse av å spille. Musikktime foregikk i en morsom atmosfære (I. 6).

Det er ikke noen tvil om at informanten var svært fornøyd med både musikktime og med instrumentvalget. Det virker som at cellospill var den rette musikkaktiviteten for informanten. Et riktig valgt musikkinstrument kan være grunnlag for trivelige musikkstudier.

Under intervju snakket informant 7 mye om sin deltagelse i et spillemannslag. Hun hadde mange gode minner fra den tiden hun spilte sammen med medelever:

Jeg spilte i spillemannslag. Det har jeg veldig gode minner fra, for det var så utrolig mye glede av det å spille ... fordi dette var gøy (I. 7).

For informanten var det den omtalte musikkaktiviteten som fremmet hennes glede og skapte trivsel med musikkstudier. For noen elever er det svært viktig å trives med det de gjør for å fortsette studiene. Det er i menneskets natur å holde på med aktiviteter som gir dem glede og trivsel: “People will pursue an activity if they enjoy doing it and people tend to enjoy what they can do well” (Csikszentmihalyi, Rathunde og Whalen 1993:13).

I dette kapitellavsnittet bekrefter de fleste informantene, både direkte og indirekte, at dersom elevene trives godt med musikkstudier, så har de større sjanse til å lykkes som profesjonelle musikere. Det ble oppgitt flere årsaker som kan påvirke trivsel med musikkstudier.

1. Indre motivasjon er en viktig faktor og har stor betydning for trivselen i fremtiden.

2. Noen informanter hadde uttalelser hvor de indirekte mente at det var selvtillit som hjalp dem å trives med studier og derfor komme videre med dem.
3. Musikkformidling i tillegg til vanlig undervisning kan ofte inspirere og motivere musikkelever. Motivasjon, inspirasjon og trivsel er **tre store emner** som ofte går side om side.
4. Flere informanter nevnte at det å ha en dyktig lærer som lytter på sine elever, er inspirerende i seg selv. Det er ofte læreren som står bak elevenes trivsel eller mistrivsel i studiene. Det er viktig at musikk læreren gir en variert opplæring som er tilpasset elevenes evner og interesser. Derfor: *"Musikkpedagogens primære oppgave er å organisere undervisningen slik at eleven kan mestre instrument og samtidig hadde en allsidig musikkutvikling"* (Krukova 2002:36).
5. Riktig valg av undervisningsstrategi og musikkinstrument kan også ha en stor betydning for elevenes trivsel.
6. Tidlig møte med musikk og målrettede musikkaktiviteter i førskolealder kan være grunnleggende for videre musikkstudier. Jo tidligere barn viser sans for musikk, jo større sjanse er det for at de kommer til å trives med denne aktiviteten videre i livet. Jeg vil fortsette å diskutere dette temaet i det neste kapitlet.

Informantenes første musikkstudieerfaring

I dette kapittelavsnittet vil jeg forsøke å finne informasjon som kan bekrefte eller avkrefte mine antagelser om at en positiv musikkstudieerfaring i tidlig alder i fremtiden kan påvirke elevenes trivsel med langvarige musikkstudier. Jeg mener at trivsel med musikk fra tidlig alder kan engasjere elever senere i oppveksten, og dermed vekke deres interesse og skape trivsel med musikkstudier. Jeg vil tro at det er lettere å mestre instrumentspill når elever både trives og har motivasjon som stammer fra positiv musikkstudieerfaring i tidlig alder. Jeg får støtte for dette hos den russiske pedagogen Krukova, som mener at *"Musikk er følelsesmessig i sitt vesen på grunn av dets spontane innhold. Ved hjelp av denne enestående kvaliteten kan musikken bli et hjelpemiddel for emosjonell kognisjon. Musikkens ubegrensede egenskaper kan påvirke menneskets emosjonelle verden, spesielt i tidlig alder når et barn er spesielt følelsesmessig mottagelig for musikk"* (Krukova 2002:12-13).

Informant 1 fortalte at hennes musikkstudieerfaring kan regnes fra hun var ti år gammel.

Jeg begynte å spille piano da jeg var ca. ti, tror jeg ... Den gang så var det en spillelærer som var privat og underviste på den skolen jeg gikk på (I. 1).

Hun begynte med musikkstudier i en alder da enkelte barn allerede kan bestemme selv hva de vil holde på med. Informanten fortalte dessverre ingenting om hun hadde noen minner fra tidligere barndom om sitt første møte med musikk, men hun snakket mye om den kulturelle atmosfæren på skolen som påvirket hennes interesse for musikkstudier.

Den andre informanten sa at hun begynte å studere musikk i tidlig alder, og at dette var hennes mors ønske:

Jeg var fem år gammel da jeg begynte å studere musikk. Jeg hadde da en privat lærer. Mamma bestemte dette (I. 2).

Det var litt uklart om informanten også hadde ønsker om dette selv, men når barn er bare fem år gamle, er det ofte foreldrene som bestemmer hva hun/han skal gjøre. Musikkstudier som blir startet uten at barnet ønsker dette selv, kan ha både positive og negative konsekvenser for barnets oppvekst og ikke minst for han/hennes trivsel med videre studier.

Tidlig musikkstudiestart kan føre til at elever vil kunne danne seg en god teknisk base. Dette kan også bidra til elevenes videre musikalske utvikling. Mange musikkpedagoger og ikke minst psykologer mener at jo tidligere barn starter med å spille et musikkinstrument, jo bedre vil resultatet bli. Dessuten finnes det flere bevis på at tidlig erfaring med musikk stimulerer barnets intellektuelle utvikling: *"Forskningen viser at hos musikere som startet sine musikkstudier før de ble syv år gamle, blir hjernebarken på venstre hjernehalvdel, som har ansvar for hørsel, bedre utviklet"* (Yudovina-Galperina 2005:42). De amerikanske forskerne Gordon L. Shaw og Frances Rauscher har gjennomført undersøkelser om hvorvidt musikk kan påvirke barnets utvikling, intellektuelle evner og evner til å studere. Resultatet av undersøkelser viste at *"musikk gjør oss smartere!"*: *"The Music and the Brain program was developed as a "real world" application of the inspirational research linking cognitive ability and music instruction, particularly in young children. (...) Our study suggests that there is a positive relationship between music and language learning as well as music and math. (...) This study supports the hypothesis that music has a direct effect on cognitive abilities"* (<http://www.musicandthebrain.org/research.htm> 30.01.11). Forskere mener at det er "sunt" å studere musikk fra tidlig alder, men de avklarer ikke om dette også kan påvirke barn som studerer musikk uten lyst og interesse. Musikkstudier som ble startet under tvang, kan skape mistrivsel og hindre elevenes studieprogresjon. Derfor er det viktig at både foreldre og lærere følger nøye med på elevenes interesse for å fortsette med den utvalgte musikkaktiviteten.

Denne informanten fortalte at han kommer fra en familie med flere profesjonelle musikere, og derfor begynte han og hans søster å spille piano, som nesten var en familietradisjon:

Jeg begynte ikke å spille piano før jeg var seks-syv kanskje ... Min eldre søster begynte der også ... så hadde jeg en nabodame som var lærer og spilte litt piano, så jeg begynte hos henne, og så ble jo det fulgt opp videre (I. 3).

Informanten avklarer ikke om det var hans eget ønske å begynne å spille piano, eller foreldrenes. Han forteller også at hans eldre søster begynte hos den samme læreren. Så jeg vil tolke det slik at han ville gjøre det samme som hans store søster: å spille piano. Små barn vil ofte gjøre det samme som sine eldre søsken. Det virket som at informanten også likte å spille piano fra begynnelsen av.

De tre neste fortellingene har noe til felles. Alle de tre informantene gikk i musikkbarnehage fra de var små, men bare to av dem hadde positive minner fra den tiden.

Jeg begynte i musikkbarnehage da jeg var tre år, og det var to ganger i uka, 1,5 time. Jeg synes at det var gøy! (I. 4).

Informanten fortalte om sin første musikalske erfaring, som hun hadde i musikkbarnehagen, hvor hun lærte ting gjennom lek. Tidlig og positivt møte med musikk kan være en god start for fremtidige musikkelever, og det kan også føre til trivsel med musikkstudier videre i livet.

Jeg begynte i musikkbarnehage da jeg var liten. ... Jeg gikk i barnehage da jeg var fem-seks år, i to år, tror jeg, begynte å spille fiolin da jeg var syv (I. 7).

Denne informanten var også engasjert i musikkstudier fra barnehagealder, men hun hadde ikke mange minner fra den tiden. Hun fortalte lite om denne erfaringen, og om den har spilt noen rolle for hennes senere studier.

Den siste informanten, som også gikk i musikkbarnehage, hadde ikke særlig positive minner om denne erfaringen:

... Jeg gikk også på en musikalsk barnehage ett eller to år. ... Jeg tror jeg var fire år og til jeg skulle begynne på skole. Så ... Men jeg syntes det var ganske kjedelig! (I. 5).

Informanten virket lite inspirert av musikk i barnehagen. Han mente at det var kjedelig og dermed lite motiverende for han. Senere i intervjuet fortalte informanten at han begynte å spille piano da han var fem år og trivdes veldig godt med dette.

En musikkaktivitet som virker inspirerende på noen barn, kan ha en motsatt virkning på andre. Selv små barn har sine musikkstudieprioriteter. Informantens eksempel er en bekreftelse på at musikkinteressen til hvert enkelt barn bør vurderes individuelt allerede fra tidlig alder. *"Because musical potential takes many forms and will occur at different levels, each individual child requires individual consideration"* (Kemp og Mills 2002:14).

Informant 6 fortalte at hun var veldig glad i musikk fra tidlig alder. Hun hevdet at hennes første musikalske minner fikk hun fra hun var bare ni måneder i en barnehage for

spedbarn. Jeg ble ikke overrasket over å høre dette, fordi det finnes forskning på spedbarn og musikk. *"The first manifestation of a child's musical responses are internally motivated – they are, one might suggest, manifestations of the child's first musical needs"* (Kemp og Mills 2002:9). Informanten var uten tvil musikalsk, og hennes veldig tidlige musikkerfaring har satt spor i hennes senere studier. I denne uttalelsen fortalte hun om hvordan hun fikk plass på musikkskole i en alder av bare seks år:

Jeg ble testet, men det var ingen ledig plass til pianoundervisning. Derfor fikk jeg plassen hos en cellolærer. Han tok meg i sin klasse fordi han mente at jeg hadde musikkevner. Mitt første instrument var cello. Jeg var seks år da og hadde absolutt gehør, men jeg kunne ikke skrive. Jeg gikk til musikktimer mens jeg var i barnehage (I. 6).

Informanten virket ganske ivrig etter å studere musikk. Til å begynne med var valg av musikkinstrument ikke viktig for henne. På tross av tidlig alder og manglende skrive- og leseferdigheter ville hun prøve så godt hun kunne. I intervjuet nevnte informant også sin lidenskap for cello som soloinstrument. Hun mente at den tidlige musikkerfaringen har spilt en viktig rolle for hennes senere musikkstudier.

For å oppsummere noen resultater av informantenes uttalelser vil jeg si at nesten alle hadde sin første musikalske erfaring i førskolealderen, i musikkbarnehager, musikkskoler eller hos private lærere. Tidlig møte med musikk var både direkte og indirekte inspirerende for alle informantene, og mest sannsynlig påvirket dette deres fremtidlige valg av musikkkarriere. Forskerne A.E. Kemp og J. Mills påpeker at *"environmental factors take effect from very early in the developmental process"* (Kemp og Mills 2002:25). Så derfor vil jeg konkludere med at en tidlig musikkerfaring kan påvirke elevenes interesse for musikkstudier senere.

Interesse for musikkstudier

I dette avsnittet vil jeg berøre temaet om engasjementet med musikkstudier. Under intervjusamtalene snakket jeg med informantene om deres interesse for musikkstudier, om hvordan deres interesse ble fremmet, og om omstendigheter rundt studieprosessen. Her har jeg samlet informantenes uttalelser om deres innsats i musikkstudiene og om deres forventninger til fremtiden da de var musikkelever.

Da jeg spurte informant 1 om hvem som sto bak ideen om å starte med pianoundervisning, svarte hun veldig stolt:

Det var jeg som sto bak! (I. 1)

Informanten uttalte videre i intervjuet at det ikke var enkelt for henne å fortsette studier med tanke på en yrkeskarriere som musiker:

Jeg måtte presse meg hardt! (I. 1)

Det informanten også fortalte, var at for å komme videre med musikkstudiene begynte hun på en folkehøyskole med musikklinje. Der kom hun i et fagmiljø og traff mange elever som var flinkere enn det informanten selv var på det tidspunktet. En studie av de engelske forskerne S.A. O'Neill og G.E. McPherson om motivasjon konkluderer med at *"Many students thrive in an environment that includes the competition of grade examinations or participations in their instrument or voice"* (2002:42-43). Informant 1 erfarte noe lignende da hun kom inn på folkehøyskolen og opplevde en konkurransesituasjon som fremmet hennes motivasjon til å øve mer:

... da jeg kom på den andre skolen, så opplevde jeg den konkurransen, og da jeg bare jobbet og jobbet og jobbet. Jeg var kjempesliten! (I. 1)

Informanten snakket videre om sin opplevelse av å være "knall" motivert, og om hvordan hun opplevde mestring:

... jeg tror at mitt behov for på en måte gjøre mange ting, er også litt fordi at i hver en ting man gjør, opplever du mestring, og at du kan klare litt mer enn du har klart i forrige gang. Og for meg så blir det små mål hele tiden som man jobber mot og ... klarer mer, og klarer mer (I. 1).

Det at informanten jobbet så hardt og møtte utfordringer som plutselig dukket opp foran henne, kan være et eksempel på *problemfokusert mestring*. Informanten startet studier etter sitt eget ønske. Selv om hun likte pianospill veldig godt, hadde hun fått en følelse av at hun manglet kunnskap og spilleteknikk. Men informanten møtte utfordringene i sine yrkesorienterte musikkstudier med stor interesse og glede. Hun uttalte i intervjuet at hun presset seg selv for å bli flinkere. Hennes eget engasjement for musikkstudiene var hennes styrke. Hun opplevde konkurransen og ville bli flinkere, derfor var hun innstilt på å øve mye. En slik holdning til øvelser kan betraktes som indre motivasjon. Det kan gi ganske mye støtte til flinke elever.

Informant 2 fortalte i intervjusamtalen at hun ble rettet mot en yrkeskarriere som musiker fra tenåringsalderen, da hun studerte på høyt nivå på musikkskolen. Etter at hun fikk et siktemål, var hun veldig motivert til å øve for å kunne bestå opptaksprøvene på musikkhøyskolen:

Jeg visste at jeg måtte komme inn på musikkhøyskolen. Slik var det bare ... (I. 2).

Informantens situasjon er et eksempel på *problemfokuset mestring*. Informanten rettet sin energi mot bearbeiding av utfordringen: å komme inn på musikkhøyskolen. Det er ikke noen tvil om at informanten var positivt innstilt til musikkstudier. Hun fortalte at i begynnelsen av studiene var det foreldrene som presset henne til å øve. Men etter hvert som hun fikk et mål med sine studier og forstod at hun ønsket dette selv, var det informantens indre motivasjon som sto bak hennes handlinger.

Denne informanten hadde en veldig turbulent erfaring med musikkstudier. Hans interesse for musikk var tydelig, men interessen for musikkstudiene sviktet flere ganger i løpet av hans barndomstid:

Når jeg lærte å spille piano, var det liksom noter, hovedsakelig ... og når jeg begynte i korps ... var det også noter. Og så begynte jeg å spille i band og sang, og spilte keyboard og sånn, da begynte det å bli litt friere ... (I. 3).

Informanten kom med flere forklaringer under intervjusamtalen på hvorfor han ikke klarte å holde på sin interesse for en bestemt musikkaktivitet. Han ble engasjert i pianospill og korps og startet til slutt et band med sine kamerater. Han begrunnet sin interessesvikt med flere forskjellige unnskyldninger: Notelesning var ikke hans greie, pianostykker han spilte, var kjedelige, noter i korpset - igjen. *"During the initial stages of learning to play a musical instrument there are many challenges to overcome (...). As a result, many children experience confusion, difficulty, and failure very early in their instrumental training"* (O'Neill og McPherson 2002:38). Derfor er det ikke uvanlig at barn mister interessen når de møter utfordringer i tidlig alder og ikke får nok hjelp og oppmuntring fra voksne. Dette skjedde dessverre med informant 3. Da han var nybegynner på piano, manglet han støtte fra voksne og fikk en lite kreativ pianolærer som ikke klarte å oppdage hans talent for å improvisere fremfor notelesning. Det at han fikk interessen for musikkstudier tilbake, var hans egen fortjeneste, da han etter eget initiativ prøvde forskjellige musikkaktiviteter før han fant noe han likte å bruke tid og krefter på. Da var det indre motivasjon som styrte hans engasjement for musikkstudier. Hele denne uttalelsen av informant 3 ble for øvrig diskutert tidligere i dette kapittelet i forbindelse med temaet om trivsel med musikkstudier.

Informant 4 fortalte en interessant historie om hvordan hun ble engasjert i å spille i korps:

Da jeg gikk i andre klasse så var det ... vi fikk sånne lapper fra korpset. De ville ha flere til å begynne. Jeg ble helt som ... Jeg tenkte: Dette vil jeg! Jeg bestemte meg for at dette vil jeg! ... Det var en periode, med da ble jeg litt eldre og liksom, stor barneskole. Da var det som å

spille i korps skikkelig ukult. ... Akkurat da tror jeg, jeg var sterk så jeg bare fortsatte med det. Jeg brydde meg ikke om det (I. 4).

Til å begynne med ville informanten spille i korpset etter eget ønske. Hun hadde lyst til å fortsette med denne aktiviteten på tross av at det å spille i korps ikke var særlig populært blant ungdommer på den tiden, og hun risikerte å bli mobbet for det. Når elever starter med noe nytt, ser de fleste aktivitetene ”kule” ut. Etter hvert som barn lærer mer og forstår at egen innsats er nødvendig, bestemmer de seg enten for å fortsette videre eller slutter og gjør noe annet. Jo sterkere vilje et barn har til å fortsette med en bestemt aktivitet, jo mer engasjerte kan de bli med tiden.

Informant 5 viste en sterk interesse for musikk fra tidlig alder. Det virker som at han hadde både talent og lidenskap for å studere musikk. Dette kan forklares med at han hadde eksepsjonelle musikalske evner:

Jeg skal ha vist interesse til klaver siden jeg var tre år gammel. ... Men mange av mine venner gikk på fotballtrening og så videre, mens jeg gikk på musikkskole og øvde (I. 5).

Informanten fortalte at han var villig til å bruke mye tid på pianoøvelser fremfor alle de andre aktivitetene. Det å bruke mye tid på musikk var en selvfølge for han. Dette er et kjent fenomen, og J. Sloboda kommenterer dette slik: *”... children are active participants in their own learning. As a result of pleasurable associations, or experiences of mastery (e.g. Renninger and Wozniak, 1985), some children will begin to seek out musical stimulation and activity in preference to other kinds of activity. (...) In this way, a child becomes to be seen by those around him/her as particularly sensitive to and involved in music, and therefore be considered to have a ‘music oriented’ personality”* (Sloboda 2005:299). Sloboda styrket min antagelse om at informant 5 er en musikalsk orientert person. Derfor kan jeg ikke betrakte hans musikalske erfaring som en allmennsituasjon. Men jeg vil kalle hans interesse for musikk for ”naturlig engasjement”, når han gjør det han kan best.

Den siste uttalelsen jeg ønsker å se på her, kommer fra en informant som holdt på med sine yrkesorienterte studier. Hennes minner er fortsatt veldig ferske, og hun fortalte mye om sitt engasjement i forbindelse med musikkstudiene:

Jeg brukte ganske mye tid på det, for jeg gikk jo på fiolin og på sang. Så jeg brukte mye tid på musikk generelt, og på det å spille: Jeg spilte i spillemannslag (I. 7).

Informanten var involvert i flere musikkaktiviteter og brukte mye tid på musikk ”generelt”. Under intervjuet med henne fikk jeg en følelse av at hun likte å studere musikk, og særlig var hun opptatt av å spille i spillemannslaget. Hun nevnte også at hun manglet tekniske

kunnskaper for å kunne spille enda bedre. Derfor måtte hun senere bruke ekstra mye tid på øvelsene for å bli like flink som de andre elevene på talentskolen.

Det hender at man bestemmer seg for å velge en utøvende musikkarriere i tenårene, men av en eller en annen grunn har en mangel når det gjelder instrumentteknikk. De elevene som har engasjert seg mye i studiene, velger å øve enda mer for å bli flinkere og kommer seg videre. Jeg mener at informant nr. 7 var en slik elev.

Jeg vil også konkludere med at indre motivasjon pluss eget engasjement i form av øvelser og deltagelse i forskjellige musikkaktiviteter kan virke positivt på elevenes interesse med musikkstudier.

Selvoppfatning, selvvurdering og selvtillit

Her skal det handle om informantens vurdering av egen innsats i forbindelse med musikkstudier, og om hvordan de oppfatter seg selv og sine evner til å studere musikk. Flere informanter snakket om positive og negative kvaliteter som de mente enten hjalp dem til å studere musikk, eller hindret dem fra å bli flinkere. Jeg mener at musikkelever som ikke har selvtillit, også kan ha manglende kompetanse til å utføre musikkstudier. Elever som er uten kompetanse, har større risiko for å mislykkes med sine studier. Det er ikke noe nytt i det at *”sjansene for å mislykkes øker hvis vi tror at vi vil feile. (...) Selvtilliten øker når troen styrkes gjennom at vi når målene våre, eller at andre viser stor tiltro til oss”* (Wormnes og Manger 2005:14). Når elever føler at de ikke mestrer en aktivitet og føler seg mislykket, så trives de neppe med denne aktiviteten, og som oftest slutter de. For å nå et mål bør eleven ha tro på seg selv og på sine evner til å mestre. Derfor vil jeg videre ta for meg informantenes uttalelser om selvvurdering og selvtillit.

Den første uttalelsen kommer fra informant 1. Under intervjusamtalen fortalte hun mye om sin studietid og kom med mange selvkritiske kommentarer:

Jeg var veldig flink! ... hvis noe er viktig, så setter jeg som ekstra gir og tar gjerne masse (ler). ... Jeg har alltid hatt et problem med struktur, at... jeg gjør altfor mange ting, og at jeg har et problem med å strukturere meg. ... Jeg alltid slitt med konsentrasjon (I. 1).

Informanten vurderte seg selv som en veldig flink elev. Under intervjuet fortalte hun at hun trivdes veldig godt med pianospill, og at hun øvde masse på egen hånd. Det at hun var flink til å gjøre ting ferdig, beskriver henne som en målrettet person. Dette er en viktig kvalitet for musikere og spesielt for instrumentalister. Men samtidig innrømte informanten at hun hadde problemer med struktur og konsentrasjon. Dette var en veldig ærlig vurdering av henne selv

som musikkelev. Informanten var veldig åpen med å snakke både om negative og om positive hendelser.

Informant 2 kom med flere kommentarer om hvordan hun oppfattet seg som musikkelev:

Jeg var en flink elev. ... Bare min egen stahet var et problem for meg. Men allikevel gjorde jeg alt som var nødvendig i forhold til studieprosessen. Hvis jeg kunne bruke mer krefter på å studere, kunne komme enda lenger i min musikkariere. Nå kan jeg innrømme at jeg øvde, men studerte ikke nok (I. 2).

Denne informanten mente også at hun var en flink elev. Men samtidig var hun ikke helt fornøyd med sin egen innsats i musikkstudiene da hun var barn. Informanten fortalte at hun gjorde alle de obligatoriske leksene, men gjorde ikke ekstra oppgaver. Hun mente at dette var en av årsakene til at hun ikke kom langt nok i sin musikkariere. En annen grunn var, som hun selv sier, hennes stahet. Hun mente at denne personlige kvaliteten hindret henne i å bli en superflink elev og gjøre en ekstra innsats ved å øve mer. Av det positive nevnte hun sin punktlighet når det gjaldt å gjøre alle de nødvendige leksene og det å følge studieplanen. Etter min mening var informanten altfor kritisk mot seg selv. Jeg tror at hun var flink som elev, men manglet selvmotivasjon. Det som hindret henne i å bli flinkere og å komme enda lenger i karrieren sin, var etter min mening mangel på ambisjon og konkurransefølelse.

De siste uttalelsene kommer fra informant 3. Han var ganske selvkritisk og kom med flere ærlige vurderinger av seg selv som musikkelev:

Jeg var vel ikke noe spesielt "racer" på piano, tror jeg. Men, når jeg begynte i korps og begynte å spille blåseinstrument, da utviklet jeg meg ganske kjapt, ... en periode (...). Jeg har jo ikke hatt noen superevner, men noe evner ... Jeg har gjort det bra uten å øve så mye. Fikk jo et godt forhold til de instrumentene, ganske kjapt, ... men ikke noe ekstremt. Så, jevnt gode evner, tror jeg (I. 3).

Under intervjuet fortalte informanten at til å begynne med var det verken spennende eller lett for han å spille piano. Men etter at han byttet instrument og startet å spille i korps, så gikk utviklingen ifølge informanten "ganske kjapt". Det virker som at det å bytte instrument og komme inn i korpsmiljøet, var avgjørende for han. "Mestringen oppøves ved at man får prøve seg gjennom konkurranse, i forhold til seg selv og til andre" (Wormnes og Manger; 2005:17), og informant 3 fikk mulighet til å oppleve dette.

Informanten mente også at han hadde ganske gode evner til å spille et blåseinstrument. Dessuten fikk han mer selvtillit da det viste seg at han kunne mestre blåseinstrumentet ganske bra "uten å øve så mye", og at utviklingen gikk fortere enn da han

lærte å spille piano. Informanten understreket at han ”fikk et godt forhold til de instrumentene” fordi han mente at han hadde evner til det.

Informantene som uttalte seg om sin selvoppfatning og selv vurdering, hadde forskjellige erfaringer med både studier og læresituasjoner. Men alle vurderte seg selv som flinke elever med gode musikalske evner. Informantene 1 og 2 var ikke fornøyde med sine personlige egenskaper i forhold til studieprosessen, men de var åpne for å snakke om dette.

Mestring som tilpasning

Jeg valgte å kalle dette analyseavsnittet ”*Mestring som tilpasning*”, fordi her presenteres informantenes uttalelser om deres mest problematiske situasjoner under musikkstudiene, og hvordan de tilpasset seg disse situasjonene. To av informantene fortalte om nokså like omstendigheter da de begge hadde strenge pianolærere på begynnerstadiet. De snakket fritt om sine vonde opplevelser da de var barn, og om hvordan lærerne behandlet dem. Her vil jeg benytte Folkman og Lazarus' teori om *mestringsstrategier* for å kommentere informantens atferd.

Informant 1 fortalte om sin første pianolærer, som var veldig streng som pedagog, men ellers hyggelig som privatperson:

Den gang så var det en spillelærer som var privat og underviste på den skolen jeg gikk på. Hun var veldig, veldig streng, men veldig hyggelig, men veldig streng. Hvis jeg ikke jeg hadde øvd, så ble jeg slått på fingrene (ler). Det var veldig uvanlig, man gjorde ikke det den gangen heller ikke i Norge, men hun gjorde det. (...) Og det at jeg hadde en så streng lærer som kunne være ordentlig sint hvis jeg ikke hadde øvd, ... det ikke noe problem for meg. Det fantes andre lærere – som var slags snille lærere, som samtidig jeg kunne byttet meg til, men det hadde jeg ikke lyst til. Jeg syns på en måte jeg ble flinkere hos henne jeg gikk hos (I. 1).

Informanten forteller selv at lærerens strenge måte å undervise på var ”*veldig uvanlig*”, men hun var allikevel fornøyd med sin lærer og måten hun underviste på. Informanten forsvarte til og med lærerens metoder og mener at det hjalp henne til å bli flinkere. Ifølge informanten klarte hun seg bra i denne vanskelige situasjonen fordi hun ville bli flinkere, og dette kunne skje hos denne ”*vanskelige*” læreren. Jeg tror at de elevene som mestrer en slik behandling fra en musikk lærer, og til og med tilpasser seg lærerens undervisningsstil, må være mentalt sterke. Informantens uttalelse kan være et eksempel på en *problemfokusert mestring*, fordi eleven aksepterte at hun hadde et problem, en lærer som var ekstremt streng, men valgte å bearbeide utfordringen og tenkte positivt. Mulige forklaringer på informantens atferd i denne situasjonen kan for det første være at det ikke finnes mange lærere som ligner den personen

informant 1 fortalte om, og for det andre at veldig få elever vil velge å tåle lærerens grove måte å undervise på, selv om elevene vet at dette kan gi resultater.

Deler av denne uttalelsen har jeg allerede brukt i dette kapittelet da jeg diskuterte temaet om den første musikkstudieerfaringen. Andre deler av uttalelsen ble brukt i kapittel 3 i forbindelse med drøfting av temaet om lærerens undervisningsstil. Deler av de neste fire sitatene fra samtalen med både informant 6 og informant 1 ble også benyttet i diskusjonen om det sistnevnte temaet i kapittel 3.

Informant 6 hadde opplevd en ganske lik situasjon som det informant 1 fortalte om sin pianolærer. Jeg ble litt sjokkert da jeg fikk høre denne historien:

Da fikk jeg en veldig streng pianolærer. Hun slo meg på hendene mine veldig hardt ... hun klarte ikke å ta fra meg lysten til å spille piano. Jeg skjønnte ikke hvorfor hun gjorde dette, men samtidig følte jeg at læreren vil at jeg skulle bli en flink pianist. (...) Hun trengte ikke å slå meg. Dette var hennes store feil, at hun slo meg, ga meg de dårligste karakterene. Men mine eksamenskarakterer var alltid gode. (I. 6)

I denne situasjonen er det vanskelig å snakke om glede og trivsel. Det som informant 6 beskrev, er trolig ulovlig og kan sammenlignes med direkte mobbing. *"The one-to-one traditional learning situation can be highly rewarding, but it can also be very intimidating, so the child needs to feel safe with the teacher"* (Gembris og Davidson 2002:26). Det som ble fortalt av informant 6 under intervjusamtalen, bekreftes av forskernes tanker om individuell undervisning. Informant 6 følte seg absolutt ikke trygg i pianotimene, og hun var redd sin lærer. Da hun snakket om sine minner under intervjuing, så hørte jeg hvordan stemmen hennes forandret seg. Jeg fikk inntrykk av at dette var en svært vond opplevelse for informant 6. Men samtidig, i den siste setningen, rettferdiggjør hun lærerens undervisningsstil ved å uttale at hennes *"eksamenskarakterer var alltid gode"*. Informant 6s uttalelse tyder på at hun, på tross av det eksisterende problemet, var villig til å tåle denne situasjonen og prøvde å beherske følelsene og ubehaget. Dette var et eksempel på *emosjonsfokuset* mestring. Det at hun hadde gode karakterer på eksamener, var en begrunnelse for informant 6 til ikke å handle og se på problemløsninger.

Dessverre finnes det lærere som tror på at hvis de er strenge mot sine elever, så kommer de til å bli flinke. For noen elever kan dette fungere greit, og informant 1 kan være et eksempel på det, mens for andre kan en slik undervisningsstrategi skape hat og redsel for musikkstudiene. Dette kan føre til at elever helt mister motet til å lære noe, og slutter med studiene. En lignende situasjon oppstod for informant 6 da hun holdt på å slutte med sine musikkstudier på grunn av lærerens undervisningsstil:

... Jeg hadde også momenter hvor jeg ville slutte. Det var en gang når jeg gikk i 4. klasse, så en gang kom jeg hjem og kastet veska mi bort fordi jeg fikk bestandig så mange negative notater fra min lærer og var lei dette. (...) Pappa sa til meg: Jenta mi, de siste fire årene har jeg betalt hver måned penger for musikkskole. Du har alt du trenger og ønsker, mange barn har ingenting av dette. (I. 6)

Grunnet lærerens tøffe måte å undervise på var informanten veldig nær en bestemmelse om å slutte sine studier. *"Personer som har vært gjennom traumatiske hendelser, oppdager hvor forstyrrende slike hendelser kan være for dem. (...) Trygge og kloke medmennesker er nødvendig for en utviklingsprosess som skaper vekst"* (Wormnes og Manger 2005:14-15). Informanten har tydelig opplevd en traumatisk situasjon som varte en stund. Det var faren som fikk henne fra å slutte med musikkstudiet. Hennes studiesituasjon fremstår som forferdelig, og det var vanskelig for et barn å takle den på egen hånd. Men informanten fikk på en måte trøst og forståelse fra sin far. Det ser ut som han var en støtte for henne i vanskelige situasjoner. Faren hjalp informanten til å bearbeide den beskrevne situasjonen og oppmuntret informanten til å fortsette musikkstudiene. Men samtidig tror jeg at informanten også fikk dårlig samvittighet og valgte å fortsette for farens skyld. Lærere som presser sine elever ved å være ekstremt strenge mot dem, gjør etter min mening en dårlig jobb, og de mangler kunnskap om pedagogisk etikk. Musikkpedagogens primære oppgave er å skape en trygg og hyggelig atmosfære i musikktimene. Elevene må sanse at pedagogen er "en venn" som ønsker å dele sin kunnskap med dem, og ikke er "en fiende" som er slem mot sine elever og presser dem til å øve mye. *"Pedagogens oppgave er "åpne dører", men ikke presse elever gjennom dem"* - har en østerriksk pianist og pedagog, Artur Stabel, sagt (Krukova 2002:14). Jeg mener at i de omtalte omstendighetene benyttet informant 6 en *unngåelsesfokuser*t mestringsstrategi da hun ville avslutte sine musikkstudier.

Under intervju samtalen fortalte informanten 6 at hun senere fikk en annen pianolærer, som hadde en helt annen undervisningsstil og var veldig snill mot henne. Men den nye læreren var ikke flink som pedagog etter informantens mening:

Jeg fikk en annen lærer som var absolutt motsatt type person. Hun gjorde alt lett, morsomt, men ikke effektivt. Etter en tøff opplæring med min første lærer hadde jeg en veldig god pianoteknikk. Jeg spilte musikalsk, fylte fraser og hadde hendene i riktig posisjon. Med den nye læreren mistet jeg alle evner bare etter to år. Jeg hadde nedgang i mitt pianospill. Hun rettet meg aldri, alt var bare bra. (I. 6)

Under sine pianostudier hadde informanten opplevd to svært forskjellige undervisningsmetoder. Verken "streng" eller "snill" metode passet henne. I en slik situasjon

kan eleven fort bli fortvilet over lærerens undervisningsstrategi og derfor kan han/hun også miste interesse for studier. Man kan hevde at det er foreldrenes ansvar å passe på at deres barn trives med studiene og har god kontakt med musikk læreren. *"Parents should take note of how their children feel about their music teachers"* (Gembris og Davidson 2002:26). Om det finnes noe som ikke fungerer mellom elev og lærer, eller om det skulle oppstå en konfliktsituasjon, bør foreldrene gripe inn. Hvis foreldrene har tid og lyst til å bli med sine barn på musikktime, så bør de gjøre det, fordi *"barn føler seg tryggere og friere. De blir psykologisk beskyttet med foreldrene til stede"* (Yudovina-Galperina 2005:17).

Informant 1 hadde opplevd en lignende situasjon med det å få en ny pianolærer:

Jeg fikk ny lærer når jeg var eldre, at jeg lærte teknikker for på en måte å slappe av i håndleddene og i skuldre og ... Fordi jeg var nok stiv i skuldre og armer og sånn mens jeg spilte når jeg var yngre. (I. 1)

Informanten mente at det var en fordel for henne å få ny lærer. Hun innrømmet at den nye læreren hjalp henne med å bli flinkere teknisk og samtidig være mer avslappet i kroppen. Informanten var enig med den nye læreren om at hun måtte jobbe mye med teknikk, og derfor jobbet hun hardt.

Det å bytte lærer kan i noen tilfeller være utviklende og stimulerende for elever. Hvis den nye læreren er en dyktig og erfaren musikkpedagog, så kan det bli lettere for han/henne å se om eleven hos den forrige pedagogen gikk glipp av noe i undervisningen eller ikke. Som erfaren pianopedagog har jeg hatt flere situasjoner der elevene kom til meg fra andre pianolærere og hadde problemer med blant annet spilleapparatet, teknikk og noteskilling. Nye metoder og teknikker kan også øke kompetansen og bidra til raskere utvikling.

Til slutt vil jeg gjøre en liten oppsummering av det som ble sagt og drøftet i dette avsnittet. Det kan oppstå flere forskjellige læresituasjoner, spesielt under instrumentalundervisningen, når en lærer og elev har undervisning under fire øyne. *"Det er viktig at det ikke skal være noen distanse mellom en pedagog og en elev, fordi et ordentlig og produktivt arbeid skal baseres på gjensidig tillit og respekt"* (Krikova 2002:36). Ut fra det som informantene 1 og 6. fortalte om sine pianolærere, var det her ikke snakk om verken respekt eller tillit. Informantene hevdet at deres lærere var veldig strenge mot dem. Ut fra detaljene som de oppgav under intervju samtalen, forsto jeg at deres pianolærere oppførte seg lite profesjonelt og helt uakseptabelt mot elevene. Derfor var det veldig overraskende for meg da informantene, på tross av vonde minner fra studietiden, forsvarte sine strenge lærere. De mente at en slik tøff undervisning hjalp dem til å bli flinkere utøvere. Etter min mening er det vanskelig å forsvare lærere som bruker vold som undervisningsmetode. Ifølge informantene

klarte begge to å tilpasse seg sine strenge lærere og komme videre med musikkstudier. De samme informantene fortalte videre under intervjuene at begge etter hvert fikk nye lærere som var ganske annerledes både som pedagoger og privatpersoner. Informant nr.1 mente at den nye læreren hjalp henne til å bli flinkere og mestre instrumentet på et høyere nivå. Den nye læreren rettet også opp feilene som forrige lærer hadde gjort.

Informant 6 var derimot ikke fornøyd med sin nye lærer selv om hun var veldig snill og grei. Hun mente at lærerens passive måte å undervise på var lite effektiv og passet henne dårlig. Informanten mente at hos den strenge læreren mestret hun instrumentet betydelig bedre, og at med den nye læreren mistet hun mye av det hun kunne fra før.

Jeg vil avslutte diskusjonen om undervisningsstiler med et sitat fra en bok av en kjent russisk-israelsk pianopedagog, Tatiana Yudovina-Galperina: *"Det er veldig viktig at det skal være en emosjonell kontakt mellom en pedagog og en elev helt fra de første undervisningstimene. Et slikt forhold har en sterk psykoterapeutisk effekt"* (Yudovina-Galperina 2005:17).

Kapittel 5

Sosial kontekst

Musikkstudier er en ganske komplisert og tidkrevende prosess, som tar utgangspunkt i andre fagområder enn bare musikkpedagogikk. Det finnes mange forskjellige aspekter som påvirker denne studieprosessen både på en positiv og negativ måte. I dette kapittelet vil jeg diskutere temaet om betydningen av sosial kontekst for musikkstudier. Jeg vil finne ut om gode relasjoner mellom musikkelever, deres lærere og familier kan være en viktig komponent for trivelige musikkstudier.

Jeg vil starte diskusjonen om musikkstudiets sosiale kontekst med å kommentere begrepet sosiologi, og kartlegge hvilke aspekter av musikk/musikkpedagogikk som kan dekkes av faget sosiologi. *"Sosiologiens fokus er relasjonene mellom menneskene som individer eller grupper (også hele samfunnet). (...) Det sosiologiske arbeidet består i å undersøke samfunnet, i alle dets deler, og så prøve å skape et mest mulig helhetlig bilde ut av det gjennom teori og metode"* (<http://no.wikipedia.org/wiki/Sosiologi> 16.03.11). Musikken skapes og fremføres av en gruppe mennesker – musikere, for en annen gruppe mennesker – lyttere. Det foregår en kommunikasjonsprosess mellom disse to gruppene som forutsetter utveksling av følelser og opplevelser: *"It goes almost without saying that music exists in a social context. The many and varied ways in which people create, perform, perceive, and react to musical sounds are vitally dependent on the particular situations in which they do so. This includes the specific places, times, and other people present in those situations, as well as the broader historical and cultural context of musical behavior"* (D.J. Hargreaves og A.C. North 1997:s.V). En musikkstudieprosess kan allerede betraktes som en sosial virksomhet, fordi den først og fremst forutsetter et forhold mellom to mennesker: en lærer og en elev. Dessuten involverer musikkstudieprosessen flere andre grupper av medhjelpere: foreldre, søsken, medelever og venner. Musikkvitenskapsforskerene J.W. Davidson og H. Gembris har lignende meninger om dette temaet: *"The broadest range of environmental factors that influence musical development are the sum of all external conditions that bear on musical experiences and activities. These include: (1) sociocultural systems such as the music culture and technological culture, (2) institutions such as the home and school, and (3) groups such classes and peers"* (Gembris og Davidson 2002:18). Her skiller forskerne ut tre hovedtyper av innflytelsesmiljøer som kan påvirke elever under musikkstudier.

Den første typen av påvirkningsfaktorer er det kulturelle samfunnet som elevene er oppvokst i, og som kan påvirke dem indirekte. Gembris og Davidson mener at *"The impact of*

the environment on the individual and his or her development is by no means unidirectional in the sense that the individual passively endures the influence of the environment” (2002:19). I intervjuetekstene fant jeg flere bevis på at det kulturelle samfunnet rundt informantene påvirket dem på en eller annen måte. For eksempel fortalte informant 1 at hun gikk på en skole med mye musikk, kunst og dans, og at det kulturelle miljøet på skolen var en mulig årsak til at hun begynte å spille piano. To andre informanter (3 og 4) fortalte om inspirerende korpsmiljøer som stimulerte dem til å mestre instrumentene. Informant 7 fortalte en historie om en musikkfestival i utlandet, der hun sammen med medelever spilte foran 10 000 mennesker. Hun sa at dette var hennes største musikalske opplevelse.

De andre viktige påvirkningsfaktorene som forskerne skiller ut, er familie og skolemiljø. De fleste informantene fikk inspirasjon, oppmuntring og støtte fra familiemedlemmer i sine musikkstudier. Gembris og Davidson påpeker at *”Parents and other relatives create a certain way of life and family environment (...), which in turn provides influential circumstances for the child (...)”* (2002:20). Under intervjusamtalene snakket de fleste informantene om familienes bakgrunn, om foreldrenes interesse for musikk og hvordan dette påvirket deres trivsel og progresjon i deres musikkstudier. De siste påvirkningsmiljøene som ble nevnt i artikkelen, er vennekrets og medelever. Under intervjusamtalene ble det nevnt at både skolemiljøet og venner spilte en viktig rolle i informantenes musikkstudieprosess.

I dette analysekapittelet vil jeg diskutere informantenes uttalelser og meninger om den sosiale atmosfæren rundt deres musikkstudier; om informantenes samarbeid med medelever; om hvordan familie og venner påvirket informantenes interesse for musikk og trivsel med musikkstudier; og om hvordan musikkstudier påvirker elevers sosiale liv.

Det inspirerende og stimulerende læremiljøet

I dette kapittelavsnittet har jeg samlet informantenes fortellinger om deres skolemiljøer og om hvilke typer musikkaktiviteter som fremmet deres trivsel med musikkstudiene.

Informant 1 fortalte med stor entusiasme om barneskolen hun har gått på, og om det kulturelle livet som hersket der. Hun mente at dette trolig var grunnen til at hun fikk lyst til å spille piano og studere musikk videre.

Jeg gikk på en skole med mye musikk og sang og dans. (...) Jeg tror at jeg var veldig heldig å vokse opp i et positivt miljø, spesielt skolemiljø ... Vi hadde mye musikk, mye tegning, mye forming ... og det var fag som jeg likte veldig, veldig godt ... Så hvis jeg ikke hadde hatt de, så hadde jeg aldri begynt med musikk noen gang (I. 1).

Informanten fortalte i et intervju at hun var ”*veldig heldig*” ved at hun vokste opp i et godt miljø, både hjemme og på skolen. I denne uttalelsen hevdet hun at skolemiljøet med mye kunst og musikk var veldig inspirerende. Informanten mente at dette trolig var grunnen til at hun fikk lyst til å spille piano og studere musikk videre. Skolen var sannsynligvis en inspirerende kilde for informanten: ”*Skolen er et egnet sted for utprøving av ferdigheter*” (Wormnes og Manger 2005:17). Ifølge informanten selv var hun veldig glad i musikk, tegning og forming. Det virker som hun rett og slett hadde anlegg for disse kunstneriske fagene. Derfor tror jeg også at informanten ble så sterkt påvirket av skolens kulturelle atmosfære. Dette er et tydelig eksempel på hvordan det kulturelle skolemiljøet med mye musikk kan inspirere elever til å starte musikkstudier.

I samtalen med informant 3 fikk jeg vite at han testet ut flere forskjellige musikkaktiviteter, blant annet lærte han å spille piano hos en privat lærer. Informanten fortalte at han ikke likte å spille etter noter, og mente at repertoaret var kjedelig, derfor sluttet han. Men så fant han trivselen igjen etter å ha startet å spille i korps.

Korpset var kjempehyggelig! Reise på turer ... spilte fotball i pausene og ... så det var kjempefint det (I. 3).

For informanten var trivsel med musikkaktiviteten viktig. Under intervjusamtalen fortalte han at ”noter” ikke akkurat var hans sterke side, og at han slet med motivasjonen til å pugge. ”*Children may decide that the cost of practicing each day is not worth the effort, because it does not leave sufficient time for other things in their life, such as sports or social activities*” (Eccles, Wigfield og Schiefele 1998 sitert etter O’Neill og McPherson 2002:32). Da informant 3 begynte å spille i korps, fortalte han at det var notelære der også. Samtidig med selve spillingen i korpset så han på det som noe hyggelig og sosialt. Han nevnte også at bortsett fra øvelser og konserter reiste de sammen på turer, ”spilte fotball i pausene” og hadde det ellers ”kjempefint”. Informanten hevdet selv at:

Når jeg begynte i korps og begynte å spille blåseinstrument, da utviklet jeg meg ganske kjapt (I. 3).

Han mente at trivselen og motivasjonen i forbindelse med musikkstudiene var tilbake etter at han begynte i korpset. I informantens tilfelle ble denne aktiviteten forsterket med andre sosiale treff som knyttet korpslevene sammen både privat og på skolen. Jeg tror at informanten først og fremst opplevde trivsel ved å være sammen med sine venner. Det at han begynte å spille i korpset, var et sekundært ønske for han. Etter hvert kom så trivselen med musikkstudiene tilbake, takket være at han begynte å spille i korpset.

Informant 7 skrøt mye av spillemannslaget hun fikk være med i, og sa at hun hadde veldig gode minner fra den tiden. Uttalelsen ble tidligere brukt i analysekapittel 4 og i forbindelse med diskusjonen om inspirerende læremiljøet.

... jeg spilte i spillemannslag. Det har jeg veldig gode minner fra, for det var så utrolig mye glede av det å spille ... fordi dette var gøy! (I. 7).

Fra samtalen med informant 7 fikk jeg vite at hun begynte å spille fiolin fra tidlig alder, og hun trivdes godt med musikkstudier. Fiolin er først og fremst et soloinstrument, som krever mye øvelse over lang tid for å kunne mestre det. Elever som er nybegynnere, bør ha individuell undervisning de første årene. Senere kan de begynne å spille i ensemble med andre elever og i orkester. Men før dette skjer, må de bare øve og øve svært mye, både hjemme og i fiolintimene. I denne perioden er faren for at fiolinelever kan miste motet og interessen for instrumentet, stor. Fiolinlærere bør være svært kreative når det gjelder repertoar og undervisningsteknikker for å holde elevenes interesse for å fortsette studiene oppe. For informanten var det å spille sammen med medelever spesielt hyggelig, fordi hun mente at

En person kan se på konsertene, og se på anerkjennelsen og se på samspill, når man spiller med andre, ikke bare stå alene og øve, at dette er belønning mer enn nok i seg selv for dem (I. 7).

Jeg tror at informantenes utsagn har en dypfølt tanke om at det å kunne spille sammen med de andre er en belønning i seg selv. En slik innstilling kan være særlig viktig for de elevene som sliter litt med motivasjon og interesse. "Samspill og samhandlinger i gruppen bygger opp de viktige relasjonene som fremmer dette langsiktige arbeidet" (Wormnes og Manger 2005:16). For informanten var deltagelse i et spillemannslag forbundet med stor glede. Hun følte seg ikke alene lenger og var betydningsfull for andre medlemmer i spillemannslaget. Jeg utelukker ikke muligheten for at denne aktiviteten var grunnen til at hun ville fortsette med musikkstudier.

Under intervjusamtalene fortalte informantene sine unike historier om hvordan musikkundervisning med sosial karakter påvirket deres trivsel med studiet. Informant 1 fortalte om det kulturelle miljøet på skolen som var en inspirasjonskilde for henne. En annen (I. 3) har veldig gode minner fra den tiden da han spilte i korps. En tredje (I. 7) hadde det veldig gøy med å spille fiolin sammen med et spillemannslag.

Det er ikke noen tvil om at musikkaktiviteter med sosialt preg, som for eksempel korpsspill, samspill, orkester og ensembler, har en stor betydning for elevenes trivsel med musikkstudier. "Musical socialization is the learning prosess through which the individual grows into a musical culture, developing and adjusting his or her musical abilities, activities, ways of

experiencing, and values in interrelation with the social, cultural, and material environment” (Gembris 1998:190 sitert etter Gembris og Davidson 2002:19). Av og til opplever musikkelever situasjoner hvor de sliter med motivasjon til å fortsette sine musikkstudier. Dette gjelder spesielt elever som spiller et soloinstrument, for eksempel piano eller fiolin. Da er det fint å kunne delta i en felles musikkaktivitet, ha kontakt med andre elever og bli inspirert av dem. *”Gode team bedrer den individuelle kompetansen”* (Wormnes og Manger 2005:16). Felles musikkaktiviteter kan løfte elevenes humør og motivasjon. Når elever samles for korpsøvelser eller har gruppeundervisning, så får de oppleve en følelse av fellesskap. De ser på seg selv som et viktig medlem av en større gruppe og en større prosess der alle elevene gjør en felles innsats og har et felles oppdrag som skal gjennomføres. Som en del av undervisningen kan de reise sammen på konserter og ha andre felles aktiviteter. Dette kan knytte elever enda tettere sammen. Gjennom felles musikkaktiviteter kan de få mer trivsel i selve musikkstudiet. Men det viktigste er at elevene lærer seg å bidra til gruppens produktivitet og trivsel på en meningsfull måte og får synlig bekreftelse for dette i form av konserter.

Samspill og samarbeid med andre musikere

I intervjuetekstene fanget jeg opp to av informantenes uttalelser som handler om samarbeid og om gjensidig støtte mellom medelever. Informantene som snakket om dette, var engasjert i konsertliv da de var musikkelever. For dem var det å ha en støtteperson, og å være en som støtter sine medelever på scenen under forestillingen, veldig viktig.

Samspill er ifølge Olaug Fostår en viktig håndverksferdighet som kan styrke elevenes mestringsferdigheter. Hun mener at *”Vi kan innordne oss i et samspill, konsentrere oss om det andre gjør, samtidig som vi holder orden på det vi selv gjør”* (Fostås 2002:104).

Den andre viktige siden av samspillet er at denne aktiviteten utvikler en viktig sosial ferdighet – *samarbeidsevne*. For musikkelever som spiller soloinstrumenter og stort sett har bare individuell undervisning, er det viktig å ha muligheten til å spille med medelever. Samspill med andre musikere kan lære elever å ta ansvar for innstudering og fremføring av sin del av oppgaven, og forstå at deres spill er en nødvendig del av hele fremføringen (Imsen 2005).

Informant 1 fortalte om sin erfaring som akkompagnatør. Hun var veldig stolt av sin rolle som ”støtteperson”:

... jeg tror for meg, så var det mye viktigere å kunne være på en støtteperson som sitter bak og på en måte kunne bidra at dette skulle gå bra, ... at det er jeg som står bak der og spiller (I. 1).

For informanten var det å være en støtteperson for den hun akkompagnerte, en viktig oppgave. Hun følte seg ansvarlig for at alt skulle gå bra på konserten. Det viser at informanten har gode sosiale instinkter: Hun er flink til å samarbeide og er en ansvarsfull person. Men det viktigste i denne situasjonen var etter min mening at informanten fikk en opplevelse av å føle seg som en veldig viktig person ”som står bak der og spiller”.

Informant 7 fortalte også om sin store opplevelse da hun sammen med andre medelever spilte på en stor konsert foran flere tusen mennesker. Denne informantens uttalelse har jeg allerede diskutert i kapittel 4 i forbindelse med temaet om musikkglede.

... da vi var små, så spilte vi på et stadium og for over 10 000 mennesker på en festival, musikkfestival ... en gang i året i forskjellige byer i Europa. Da var vi på en åpning, og det var kjempespennende! (I. 7)

Ut fra informantens uttalelse forsto jeg at dette oppdraget var viktig for henne og hele spillemannslaget. Det var sikkert mye som måtte ordnes før elevene kunne komme på scenen for å spille. Jeg tror at uten å kunne samarbeide og støtte hverandre ville det bli vanskelig for dem å gjennomføre et oppdrag på dette nivået.

Samarbeid er en av de viktigste sosiale ferdighetene. Det å kunne kommunisere med andre elever og bli enige om ting er nødvendig for kunne spille sammen med andre. Enighet under felles oppdrag om hvordan musikken skal fremføres, og om fordelingen av roller, kan ha store konsekvenser for alle deltagere, spesielt under forestillingen. Dessuten utvikler elevene under felles oppdrag en annen viktig sosial ferdighet – ansvarlighet. Elever som spiller sammen, må huske på at deres rolle i for eksempel spillemannslaget kan være uerstattelig, at de må ha ansvar for eksempel for å være på øvelser og komme i tide før konserter.

Hjemmeatmosfære hos unge musikere

Det er ikke tilfeldig at temaet om hjemmeatmosfære i forhold til elevenes musikkstudier har dukket opp under intervju samtale. Da informantene snakket om instrumentøvelser hjemme, så var det flere som også nevnte at foreldrenes innflytelse både direkte, i form av oppmuntring eller masing, og indirekte, hvor foreldrene selv var veldig musikalske, har spilt en stor rolle for deres engasjement i studiene. Det pågår en intens diskusjon i musikkpedagogiske miljøer om familiens innflytelse på barnets musikalske utvikling. Forskere mener også at

hjemmeatmosfæren kan påvirke elevenes forhold til deres musikkstudier. H. Gembris og J.W. Davidson skriver at *"There is clear evidence from everyday experience and from empirical data that family environment exerts an important influence on musical development"* (Gembris og Davidson 2002:21).

I dette kapittelavsnittet vil jeg diskutere informantenes meninger og uttalelser om hvordan hjemmeatmosfære og foreldrenes innstilling til deres instrumentøvelser påvirket informantenes interesse for musikk og senere – forholdet til musikkstudier.

Informant 1 snakket mye om sin glede ved å spille piano, at hun øvde masse og etter eget ansvar. Hun nevnte i intervjuet at foreldrene tok opp et lån for å kjøpe piano til henne, og de la til rette hjemmerutiner for at hun skulle få spille i fred. Men i denne uttalelsen sier informanten at hennes interesse for musikkstudier ikke har betydd så mye for familien:

Fordi hjemme hadde jeg ingen konkurranse, det var på en måte, ... det var lett, og det var min fritidsaktivitet som de andre visste om, men som ikke betydde noe for noen andre (I. 1).

Informanten fortalte at hun likte å spille mye fordi det var avslappende, og hun hadde ikke behov for å konkurrere med noen. Dessuten gikk hun til en privat lærer og trengte ikke å spille på konserter eller eksamener. *"Mestring oppøves ved at man får prøve seg gjennom konkurranse, i forhold til seg selv og til andre"* (Wormnes og Manger 2005:17). Informanten manglet akkurat det – konkurranse, da hun spilte hjemme. Senere, da hun kom inn på folkehøyskolen, måtte hun derfor ta igjen det hun manglet av pianoteknikk, og slet mye med det.

Et annet viktig poeng i informantens uttalelse var at familie og venner visste om hennes aktivitet, *"men som ikke betydde noe for noen andre"*. Med andre ord, de ga blaffen i at hun øvde masse og ønsket å komme seg videre med musikkstudier. Hun fikk ikke den støtten og oppmuntringen til handling som hun trengte da hun var yngre. Dette kan være en mulig årsak til at hun ikke fikk fullført sine musikkstudier.

Da jeg hadde intervjusamtalen med informant 2, fikk jeg inntrykk av at hun var litt redd for å si sannheten om foreldrenes rolle i hennes musikkstudieprosess. Men av og til kunne hun nevne noen ord som tydet på at hennes mor var nokså streng mot henne:

Alt var veldig bra ... Eneste ting var at min mor maste mye på meg. Når dette skjer, så kan det hende at man gjør motsatte ting, dette gjelder spesielt barn (I. 2).

Informanten fortalte at hun fikk mye hjelp med musikklekser av sin mor. Men samtidig mente hun at det var altfor mye kontroll fra hennes side. Hun kunne ønsket å gjøre ting i sitt eget tempo og uten press. *"Students need to feel that their involvement in learning to play an instrument provides them with a sense of personal choice and responsibility for reaching the goals"*

that they set themselves” (O’Neill og McPherson 2002:43). Under intervjuet uttalte hun at det å sitte ved pianoet og spille fritt var hennes favorittmusikkaktivitet hjemme, men det var ikke alltid hun hadde tid til det.

Jeg er helt enig med informant 2 om at når foreldrene maser på sine barn om lekser, så kan det hende at barna begynner å gjøre noe helt annet, og kanskje mister motivasjonen til å gjøre noe som helst: *”Any effort on the part of a parent to pressurize development will tend to destroy the child’s sense of motivation”* (Kemp og Mills 2002:9). Derfor er det viktig at foreldrene ikke presser på barna for mye og isteden gir dem klok veiledning og oppmuntring for å holde motivasjonen deres oppe.

Informant 5 har veldig positive minner om hjemmeatmosfæren da han var liten. På spørsmålet mitt om foreldrene hans likte å høre han og hans søster øve hjemme, svarte informanten:

... de var veldig glad for at vi spilte, og de var veldig glade i musikk, så de var glade for å høre på (I. 5).

Under intervjusamtalen med informanten fikk jeg vite at han kom fra en veldig musikalsk familie, der mor lærte sine barn å spille piano og selv likte musikk veldig godt. Foreldrene oppmuntret informanten og hans søster til å studere musikk, og ifølge informanten var de glade for å høre på barnas øving hjemme. Når foreldrene viser interesse for barnas musikkstudier og lytter med oppmerksomhet og glede på deres instrumentøving hjemme, så kan de påvirke barnas trivsel med deres musikkstudier.

De informantene som uttalte seg om hvordan hjemmeatmosfæren påvirket deres interesse for musikkstudiene, hadde forskjellige erfaringer og opplevelser som de fortalte om under intervjuene. Informant 1 hadde foreldre som var flinke til å skaffe henne instrument. Men de verken oppmuntret eller inspirerte henne til å fortsette med musikkstudier. I tillegg opplevde hun ingen konkurranse fram til det ble litt for sent. Det er mulig det var disse faktorene som gjorde at hun senere sluttet med sine musikkstudier etter at hun hadde kommet ganske langt. Informant 2 hadde en mor som bremsset hennes kreative musikalske utvikling ved å presse datteren til å gjøre ting hun ikke likte. Resultatet var at informanten ikke lenger var interessert i å gjøre en ekstra innsats i forbindelse med sine musikkstudier. I intervjuet nevnte hun at hun kunne bli enda flinkere som musikkelev om hun hadde vært mer aktiv. Historien til informant 5 er kanskje den mest positive av de tre som ble nevnt i dette kapittelavsnittet. Den kan være et eksempel på hvordan foreldre kan inspirere sine barn og legge til rette for deres øvelser hjemme.

Informantenes eksempler viser at foreldre som verken bryr seg om barnets interesse for musikk, eller foreldre som maser altfor mye på sine barn, ikke skaper en hyggelig hjemmeatmosfære for sine barn, og med dette minsker de barnets mulighet til å lykkes med musikkstudier. *”Andre personer er viktige støttespillere både i målformuleringsarbeidet og under prosessen frem mot målene”* (Wormnes og Manger 2005:49). Foreldre som eksemplifiserer sitt forhold til musikk for barna, foreldre som viser interesse for barnets studier og inspirerer dem til å spille hjemme, skaper en god atmosfære hjemme som stimulerer barn til å fortsette med musikkstudier.

Foreldrenes engasjement og støtte

I dette kapittelavsnittet vil jeg fortsette diskusjonen om foreldrenes innflytelse på barnets interesse for musikkstudier. Det finnes en rekke empiriske studier som tyder på at uten foreldrenes engasjement og støtt kan det bli vanskelig for musikkelever å komme seg videre med musikkstudier. Forskere mener at det er viktig at foreldrene engasjerer seg i barnets studieprosess og støtter sine barn psykisk, for eksempel i form av oppmuntring og ros. Foreldrene kan også gi sine barn finansiell støtte: kjøpe musikkinstrumenter og betale for musikkutdannelsen. Foreldre som er musikalske eller er musikere, kan gi barn som studerer musikk, veiledning hjemme. Karen Burland og Jane W. Davidson har fullført en studie som undersøkte hendelser som har påvirket karrieren og livet til en gruppe talentfulle musikere. Studiens resultater viser at *”Parents remain important throughout the development of the musician, but their role changes – from one of support and encouragement, to that of providing a contact with reality and a sense of security”* (Burland og Davidson 2004:244).

En annen undersøkelse av motivasjonsforsker M. Csikszentmihalyi som går på elevenes interesse for studier, viser at en viktig faktor som påvirker motivasjonen til å studere, er foreldrenes støtte og engasjement: *“The motivation of young people is also deeply bound up with the social environment in which they live. How much time and effort they will devote to study and practice depends in great part on the material and emotional support their parents are able to give”* (Csikszentmihalyi, Rathunde og Whalen 1993:7). I min undersøkelse har alle informantene også uttalt seg om at deres foreldre på en eller en annen måte medvirket deres musikkstudieprosess.

I dette avsnittet har jeg samlet informantenes uttalelser om foreldrenes engasjement i deres musikkstudieprosess. Informantene snakket om foreldrenes rolle i deres musikalske utvikling. Noen av dem uttalte seg også om foreldrene som viktige støttepersoner i

studieprosessen. Informantene nevnte både foreldrenes finansstøtte til studiene og om hjelp med musikklekser. De snakket om foreldrenes musikalske innflytelse på deres utvikling fra tidlig alder, om oppfordring til instrumentøving og også om deres psykiske støtte og oppmuntring.

De første uttalelsene jeg vil ta for meg, handler om foreldrenes investering i barnas fremtid. Informant 1 fortalte i et intervju at da foreldrene hennes forsto at hun likte musikk og hadde veldig lyst til å begynne å spille piano, så tok de en avgjørelse og skaffet henne et musikkinstrument.

De brukte masse penger og tok opp et stort lån for å kjøpe piano til meg for at jeg skulle spille piano (I. 1).

Dette utsagnet tyder på at informantens foreldre engasjerte seg i hennes studier ved å gi henne finansiell støtte. På tross av at familien hadde det trangt med penger, valgte foreldrene å ta opp et lån for å bidra til datterens musikalske utvikling.

Informant 6 var i en lignende situasjon:

Det ble kjøpt fortepiano da jeg var fem år. Vi reiste til en butikk og valgte et instrument (I. 6).

Hun fortalte at det ble kjøpt piano til henne da foreldrene oppdaget at hun hadde musikalsk talent. Under intervjusamtalen med informant 6 fortalte hun at foreldrene hennes hadde planer om å sende henne på musikkskole, derfor kjøpte de piano til henne da hun fortsatt var en liten jente. Dessuten ønsket informant selv å gå på musikkskole.

Foreldrene til begge informantene var engasjerte i ungenes musikkstudier fordi de forsto at deres barn var musikalske og hadde evner til å studere musikk, og ville hjelpe dem ved å støtte dem økonomisk: "... if parents realize that their child is interested in music, they may buy instruments for the child or provide opportunities to hear music" (Gembris og Davidson 2002:20). For familien til informant 1 var det å kjøpe et piano et stort økonomisk løft, mens foreldrene til informant 6 bare kunne reise til en butikk og kjøpe et instrument så datteren kunne spille hjemme og utvikle sin musikalitet. Foreldre som er glad i sine barn interessert i utviklingen av deres musikalske talent, prøver å bidra med det de kan.

Bortsett fra pianokjøp var foreldrene til informant 1 også veldig flinke til å organisere hjemmeaktiviteter slik at hun kunne få mulighet til å spille uten forstyrrelser:

Hvis jeg ville spille, slo de av TV-en og så de andre hysjet fordi jeg øvde (ler). Så jeg var veldig, veldig heldig med at det var sett på som noe veldig viktig at jeg ville øve, og det var uansett på døgnet, så det var viktigere enn noe annet (I. 1).

Under intervjuet fortalte informant at hennes foreldre ikke kunne noen verdens ting om piano, men tok på alvor hennes ønske om å studere musikk. Derfor forsøkte de å hjelpe henne

med andre ting. Senere i intervjuet fortalte informanten at foreldrene etter hvert mistet interessen for hennes pianospill. De oppfordret henne til og med til å skaffe seg en jobb istedenfor å studere musikk.

Informantene 2 og 5 hadde foreldre som var glade i musikk. Begge to fortalte at de fikk hjelp av sine mødre til å spille piano. Informant 2 sa at hun fikk hjelp med musikkleksene:

Siden min mor kunne musikk, hadde hun en mulighet til å kontrollere mine lekser i de fagene hun var kompetent i. Som oftest var det pianofag hun kontrollerte (I. 2).

Informant 2 fortalte at moren hennes var flink til å følge opp hennes musikkstudier. Siden moren også studerte musikk og spilte piano, kunne hun kontrollere datterens musikklekser.

Informant 5 fortalte om morens hjelp med å håndtere piano. Jeg har allerede benyttet samme sitat i kapittel 3, delkapittel 1, om musikkstudiets utviklingsprosess og lærerens undervisningsstil.

Så min mor prøvde å vise så godt hun kunne, hvordan jeg skulle håndtere instrumentet (I. 5).

Moren til informant 5 var hans første pianolærer. Hun tok på seg oppgaven med å vise informanten "hvordan han skulle håndtere instrumentet". Morens engasjement i informantens musikkstudier var mest sannsynlig avgjørende for hans fremtid som musiker. Under intervjuet fortalte han også at begge foreldrene likte at han øvde hjemme. De støttet og oppmuntret han til å spille hjemme.

Foreldre som tar initiativ til å lære sine barn å spille et instrument, gjør en kjempeinnsats for barnas musikalske fremtid. *"Any kind of musical exposure and musical enrichment of the environment can be for the good of the child"* (Gembris og Davidson 2002:26). Når foreldrene kan musikk, og de også spiller et musikkinstrument, så kan det hende at det blir lettere for barn å studere musikk. De kan for eksempel få en rask veiledning hjemme istedenfor å vente til neste musikktime. Foreldrene kan spille sammen med sine barn og gjennom dette stimulere barnas ferdigheter og interesse for musikk.

Under intervjuet spurte jeg informant 3 om foreldrene hans likte musikk og påvirket hans interesse for musikkstudier, og han svarte da:

... foreldrene mine har jo sunget i kor, vi har sunget barnesanger, så det har sikkert hjulpet mye (I. 3).

Slik jeg forsto det, hadde informanten musikalske foreldre som likte å synge, og var flinke til å synge sammen med han og hans søster da de var små. Han utelukket ikke at dette var en av grunnene til at han ble glad i musikk, og til slutt valgte musikeryrket. En studie som ble gjennomført av Badur (1999) i forbindelse med en undersøkelse av familiens innflytelse på

barnets musikalske utvikling, viser at *"Music-related activities of the family support the musical development of children in many ways. Such activities are primarily singing and making music together"* (Gembris og Davidson 2002:21). I bøker som er skrevet for nybakte foreldre, finnes det stadig anbefalinger om å synge for barn så ofte som mulig og helt fra fødselen. Sang er en egenskap som er unik for mennesket, og som skiller oss fra andre vesener på kloden. Alle kan synge og gjennom sang uttrykke sine følelser. Det at barn lærer å synge sammen med foreldrene, kan påvirke både deres musikalske evner og fremkalle interesse for musikk.

Informant 6 uttalte seg om foreldrenes engasjement for hennes musikkstudier slik:

Foreldrene mine passet på at jeg hadde alt og var opptatt av mine musikkstudier ... de hjalp meg veldig mye. De støttet meg psykisk (I. 6).

Informanten husker at foreldrene var flinke til å oppfordre henne til å gjøre musikkleksene, og ikke minst støttet de henne psykisk. Under intervjuet fortalte informanten om sin far som oppmuntret og støttet henne da hun mistet motet og interessen for å fortsette musikkstudiene. *"How much parents value the development of talent and how supportive they are emotionally seem to be important factors in keeping youngsters focused on their talent"* (Csikszentmihalyi, Rathunde og Whalen 1993:7). Det at barn får psykisk støtte hjemmefra, er kanskje den beste hjelpen de kan få av sine foreldre. Barn trenger oppmuntring og ros for å kunne lykkes. Det å ha tro på seg selv er en viktig komponent for å få suksess.

Informant 4 fortalte at hun var opptatt med sine musikkstudier og spesielt med korpsset fordi hun likte det selv. Men allikevel savnet hun kontroll med instrumentøvelsene fra foreldrene.

Oppfølging har alltid vært bra, men litt som at jeg kunne ... at de kanskje ikke krevde nok da jeg var liten og jeg skulle øvd mer, tror jeg. De kunne ha vært strengere på det ... Men sånn var det ikke (I. 4).

Informanten fortalte at hennes foreldre alltid var flinke til å følge henne opp og passe på at hun gjorde leksene sine. Men samtidig mente hun at de ikke var strenge nok når det gjaldt musikkstudiene. Hun kunne ønsket at de ville presset henne mer til å øve. Jeg tror dette ville ha vært annerledes om foreldrene til informanten hadde presset henne til å øve, da ville hun kanskje sagt at foreldrene var altfor strenge. Det å studere musikk under press passer ikke for alle elever. Jeg tror muligheten er stor for at informant 4 ikke ville studert musikk videre med press fra foreldrene. Etter min mening er foreldrenes engasjement med kontroll av lekser og tilstedeværelse betydningsfullt.

Informant 7 fikk god støtte fra foreldrene i form av oppmuntring til daglige øvelser:

Mamma og pappa minte meg på at jeg måtte øve ... Så det er greit at de måtte minne meg på at jeg burde øve daglig (I. 7).

Under intervjuet fortalte informanten at foreldrene hennes ikke hadde kunnskaper i musikk, og derfor ikke kunne hjelpe henne med instrumentleksene. Men de var flinke til å oppfordre henne til å øve på instrumentet daglig og passet på at hun hadde alt hun trengte for å kunne fortsette musikkstudiet. *“It may well be true that in the early stages of development the young musician is particularly dependent upon the kind of parental support and encouragement that instills good working habits and a conscientious attitude to practice”* (Kemp 1997:40-41). Foreldre som er opptatt av at barna skal fortsette med musikkstudier, men ikke selv er musikere, prøver å hjelpe sine barn med andre midler og sørger for at de øver nok.

Alle informantene fortalte at foreldrene var engasjerte i deres musikkstudieprosess på en eller en annen måte. Noen av informantene fikk faglig hjelp fra sine foreldre, som selv kunne spille musikkinstrumenter og derfor var i stand til å hjelpe dem med musikkleksene ved å gi dem veiledning med instrumentspillet. En informant mente at foreldrenes engasjement med musikkaktivitet var en mulig årsak til at han valgte å bli musiker. *“Since the parental behavior serves as a model for children, parental musical involvement (instrumental or vocal) may be motivating for children”* (Gembris og Davidson 2002:22). Flere intervjudeltagere snakket også om finansiell støtte i form av instrumentkjøp, betaling for private lærere og musikkskoler.

Kapittel 6

Utvalgte musikkaktiviteter

I det siste analysekapittelet valgte jeg å trekke frem og diskutere informantenes uttalelser om instrumentvalg og om interesse for bestemte musikkaktiviteter. Grunnen til at jeg ville snakke om disse temaene, er at informantene mente at et riktig valgt musikkinstrument, tilpasset spillerepertoar og allsidige musikkaktiviteter kan ha stor betydning for trivsel med og interesse for musikkstudier.

Musikkaktiviteter og repertoar

I det første kapittelavsnittet har jeg samlet informantenes uttalelser om deres utvalgte musikkaktiviteter og om preferanser i musikkrepertoaret. Alle informantene hadde snakket om dette temaet med stor entusiasme, fordi alle hadde gode minner om dette. Jeg tror at det var lett for dem å snakke om ting de virkelig likte med musikk. Dessuten kan glede ved en bestemt musikkaktivitet forbedre elevenes kompetanse. Olaug Fosås mener at det å velge en riktig musikkaktivitet for elevene kan påvirke ikke bare deres trivsel med studier, men også bidra til elevenes maksimale læring: *”Det er en kunst, en beregningskunst, å sette elever i gang med akkurat riktig aktivitet i akkurat riktig øyeblikk, en aktivitet som de lærer maksimalt av, som gir innsikt og ferdighet, og som dessuten gir læreren et realistisk grunnlag for veiledning og oppfølging”* (Fosås 2002:120).

Blant de aktivitetene som ble angitt av informantene under intervju samtalerne, var: interesse for å spille piano på fritid, uten kontroll fra voksne; sang, både solo og i kor; hjemmekonsserter og samspill. De informantene som uttalte seg om sine preferanser i spille-/syngerepertoaret, nevnte både populære musikkstykker for piano, duetter, romanser og folkemusikk. Informantene mente at riktig valgt musikkrepertoar økte motivasjonen og stimulerte dem til å øve mer: *“Intrinsic motivation is maximized when students are given repertoire that requires a reasonable amount of effort to be learned”* (O’Neill og McPherson 2002:41).

Dessuten ble det nevnt musikkformidlingsaktiviteter som konsert-, teater- og operabesøk. Informanten som fortalte om det, mente at dette var inspirerende for henne, og hadde muligens påvirket hennes valg om å bli operasanger.

Det de fleste informantene uttalte seg om da jeg spurte dem om hvilke musikkaktiviteter de hadde stor glede av, var sangaktiviteter: solosang, i barnekor og i vokalgrupper.

Informant 2 var mest glad i sang, mens instrumentspillet i en periode ikke var så viktig for henne:

Jeg likte best å synge. Det å spille et instrument var ikke så viktig for meg (I. 2).

Jeg tror hun var mest glad i sang fordi hun var inspirert av sin lærer, som var en dyktig korleder og pedagog. Informanten fortalte under intervjuet at hennes mor presset henne til å øve mye hjemme, og dette var hun ikke særlig glad i.

Under intervjusamtalen fortalte informant 3 at han ikke var særlig glad i å spille etter noter, og derfor slet med motivasjonen til å fortsette med musikkstudier.

Men, så hadde jeg det med masse sang, da, og det var vel fra da jeg var 18-19-årsalderen, og sang i vokalgrupper (I. 3).

Informanten mente at det å synge først i et band og senere i vokalgrupper var veldig inspirerende og stimulerende for han med hensyn til å fortsette å drive med musikk.

Intervjudeltager 6 er en verdenskjent sopran. Under intervjusamtalen fortalte hun at hun begynte å synge fra tidlig alder, og var veldig glad i det:

Jeg likte å synge veldig godt og sang fra tidlig barndom ... Jeg var alltid solist, alltid sunget på foreldremøter. Jeg likte dette veldig godt! (I. 6).

Informanten forteller om sin tidlige erfaring som solist, og at hun var flink til å synge fra hun var en liten jente. Dette kan tyde på at informanten hadde et musikalsk talent som påvirket hennes musikalske utvikling og valg av karriere som operasanger. John Sloboda mener at "Few people become expert musical performers because few people have the necessary talent" (Sloboda 2005:275), og informant 6 er helt klart en av dem.

Informant 5 var veldig glad i musikk. Han fortalte at foreldrene sendte han i musikkbarnehage, der barn sang barnesanger og spilte på Orff-instrumenter, og dette likte informanten lite. Senere begynte han å synge i et barnekor og trivdes godt med det:

Jeg syntes ... barnekor er mer spennende. ... barnekor ... det var veldig gøy! ... i mange, mange år (I. 5).

Informant 5 er en veldig begavet musiker, som spiller flere instrumenter, skriver musikk og synger ganske bra. Under intervju fortalte informanten at han var veldig glad i mange forskjellige musikkaktiviteter, men det å synge i barnekor likte han spesielt godt. Jeg tror at det å synge i kor var en viktig sosial aktivitet for han, siden han øvde mye instrumentspill, som forutsetter at man konsentrerer seg i ensomhet.

Informant 1 fortalte at hun likte å spille piano for seg selv. Denne uttalelsen har jeg allerede diskutert i kapittel 4.

Det å spille piano var som fritid. Det har på en måte vært noe jeg gjorde fordi jeg hadde lyst (I. 1).

Det er ganske tydelig at det å spille piano var en fornøyelse for informanten. Hun følte ikke noe press og brukte gjerne sin fritid på det. Informanten var trolig motivert til å spille piano, fordi: *"The feeling of enjoyment an instrumentalist has when performing for the sheer pleasure of making music is defined as intrinsic motivation"* (O'Neill og McPherson 2002:32).

De andre musikkaktivitetene som ble utpekt av informantene som morsomme og inspirerende, var samarbeidsaktiviteter: spill i korps, band og i spillemannslag.

Informant 3 hadde problemer med å finne en musikkaktivitet som både var interessant for han, og hadde sosialt preg.

Så når jeg begynte i korps, hjalp de meg å legge ting til rette der, ... de har kanskje bedt meg om å øve ... (I. 3).

Han nevnte at korpset hjalp han å legge ting til rette. Jeg tror at han da mente strukturert øving og teori. Informanten fortalte under intervjuet at han hadde problemer med struktur da han lærte å spille piano.

En annen aktivitet som informant 3 fortalte om og mente var utfordrende for han, var deltagelse i vokalgrupper:

Og for så vidt masse vokalgrupper, og det var veldig utfordrende. Det har vel vært veldig utviklende egentlig (I. 3).

Under intervjuet nevnte informanten at han var mye eldre da. Jeg tror at informanten allerede da bestemte hva han ville gjøre videre med musikken. Derfor jobbet han bevisst med sang.

Informant 7 uttalte flere ganger under intervjuet at hun likte veldig godt å spille sammen med andre fiolinister i en gruppe som hun kalte spillemannslag. Hele denne uttalelsen er tidligere brukt i kapittel 4 i diskusjonen rundt temaet om trivsel i forbindelse med musikkstudier.

Jeg spilte i spillemannslag. Det har jeg veldig gode minner fra, for det var så utrolig mye glede av det å spille ... fordi dette var gøy! (I. 7).

Informanten var utrolig engasjert med denne aktiviteten og hadde glede av å spille fiolin. Dessuten fortalte hun også at det hjalp henne til å bli flinkere med fiolinspill: *"Teammedlemmer som er blitt hjulpet til forbedring, kan oppdage metoder, teknikker og kunnskap som andre kan vokse videre på"* (Wormnes og Manger 2005:15).

Informant 3 snakket også om den musikkaktiviteten som han likte best, og som krever kreativ tenkning:

De akkordgreiene synes jeg har vært veldig morsomt (I. 3).

Informanten fortalte under intervjuet at det tok lang tid før han fant en musikkaktivitet han trivdes med. Dette skjedde da han begynte å spille keyboard i et gutteband. Da begynte han å arrangere musikk og lærte å spille akkorder som han syntes det var morsomt å leke med. *”Utfordringer som mestres, styrker troen på at større oppgaver og vansker også kan overvinnes”* (Wormnes og Manger 2005:110). Det viste seg at da informanten støtte på en musikkutfordring som var interessant for han, ble han indre motivert til å få det til.

De andre viktige musikkaktivitetene som ble nevnt under intervjuene, var konserter. Informant 2 fortalte om sin glede ved å delta på konserter, grunnet en dyktig korleder. Informantens uttalelse har jeg også benyttet i kapittel 3 om metode og undervisningsteknikker.

Da jeg var liten, så deltok jeg i konserter. Nå kan jeg si at dette var en skapende prosess, da vi med barnekor hadde konserter for publikum ... Vi gjorde alt med glede, og dette var en skapelse (I. 2).

I sin uttalelse la informanten vekt på at dette var en gledelig aktivitet både for henne og andre medelever. Jeg tror at en flink korleder bare var en av grunnene til at konserter opplevdes som en skapende prosess. Det viktigste var, tror jeg, at den gode musikken elevene sang, knyttet dem sammen: *”Gruppeundervisning fokuserer på musikkens samvær, musikk er noe vi har sammen”* (Fostås 2002:309).

I intervjusamtalen med informant 6 fikk jeg vite at hun kom fra en familie med gode musikalske tradisjoner:

Da jeg begynte å spille piano og senere synge selv, pleide vi å synge sammen tostemt med mamma. Vi hadde ofte hjemmekonserter eller sang bare for pappa (I. 6).

Jeg fikk også vite at informantens mor sang i et amatørkor i mange år, og mest sannsynlig påvirket hun datterens interesse for sang. *”Music-related activities of the family support the musical development of children in many ways. (...) Additional activities such as attending concerts with the family, talking about music and practicing in the presence of parents may also be useful”* (Gembris og Davidson 2002:17). Både mor og far var også flinke til å oppmuntre informanten til å synge, og hun likte det godt selv.

Informantene uttalte at bortsett fra musikkaktiviteter var det også musikkjanger som påvirket deres interesse og engasjement for musikkstudier. Da jeg under intervjuet spurte

informant 3 om hva som påvirket hans motivasjon til å fortsette med musikkstudier, så svarte han:

Det gikk også på sjanger, fra ganske tidlig så fikk jeg, ... det var ikke så morsomt å spille de notene som jeg fikk. Jeg fikk ... husker jeg noe "boogie"-greier av den ene pianolærerdama, og det synes jeg var morsomt, og da øvde jeg, en periode (I. 3).

Informanten mente at det var stimulerende for han å studere ting han likte. Han fortalte at når han spilte musikkstykker han likte, øvde han mer. Men dette skjedde ikke ofte, og da sluttet informanten med pianotimene. Elever som ikke får spille det de liker og selv ønsker å spille, "oppgir ofte dette som grunn når de ikke er fornøyd med undervisningen, eller når de slutter å spille" (Fostås 2002:209). Men samtidig kan riktig valgte musikkstykker både øke elevens trivsel og motivere han/henne til å øve. Dette har jeg opplevd selv med flere av mine pianoelever. De elevene som øver på et musikkstykke som er ett eller to nivå høyere enn deres kompetansenivå, øker sin kunnskap kraftig på kort tid.

Informant 7 fortalte i intervjuet at hun likte veldig godt å spille folkemusikk:

Det var litt lystbetont, særlig det å spille folkemusikk. Det var veldig gøy! (I. 7).

Informanten mente også at det å spille folkemusikk var inspirerende, og at det økte hennes interesse for videre musikkstudier.

Under intervjusamtalene fortalte alle informantene om sine utvalgte aktiviteter og om musikk sjangre de foretrakk. De fleste kom med en begrunnelse for hvorfor de likte akkurat denne aktiviteten eller musikk sjangeren. I de fleste informantenes forklaringer var det lærere som stod bak deres interesse for en bestemt aktivitet. "Det er en kunst, en beregningskunst, å sette elever i gang med akkurat riktig aktivitet i akkurat riktig øyeblikk, en aktivitet som de lærer maksimalt av, som gir innsikt og ferdighet, og som dessuten gir læreren et realistisk grunnlag for veiledning og oppfølging" (Fostås 2002:120). En dyktig og erfaren lærer kan hjelpe sine elever til å finne glede ved musikkstudier og motivere dem til å finne riktige musikkaktiviteter, eller ved å tilpasse spillerepertoaret.

Instrumentvalg

Det finnes sikkert mange forskjellige faktorer som påvirker instrumentvalget når barn blir involvert i musikkstudier. I noen situasjoner er det barna selv som ønsker å spille et bestemt musikkinstrument som de kjenner til, eller har sett før. Men det er ikke alltid små barn kan vite hvilke instrumenter som finnes. I andre situasjoner er det foreldrene som bestemmer, og da må de ta ansvaret for følgene ved å velge musikkinstrument. Mistrivsel for barnet kan bli utfallet.

I andre tilfeller hvor barn ikke får velge instrument selv, kan det være av økonomiske årsaker, eller at det allerede finnes et musikkinstrument i familien. I noen tilfeller kan verken foreldre eller barn velge instrument på grunn av plassmangel hos en bestemt lærer, eller en lang venteliste på kulturskolen. Et feilvalgt instrument kan skape mistriksel med musikkstudier generelt. Derfor bør foreldre tenke seg nøye om når de velger instrument for sine barn.

Under intervjuene var det flere informanter som uttalte seg om sitt instrumentvalg. Noen snakket om arveinstrumenter som de hadde hjemme. En informant fortalte om tilbudet hun fikk fra korpset. To andre nevnte at foreldrene kjøpte piano til dem fordi de skjønte at informantene var veldig opptatt av musikk. En informant fortalte at han lærte å spille på forskjellige musikkinstrumenter før han valgte det rette.

Informant 2 lærte å spille piano fra tidlig alder fordi de allerede hadde et musikkinstrument hjemme:

Vi har alltid hatt piano hjemme. Derfor var det ingen spørsmål angående instrumentvalget (I. 2).

Mange familier har et musikkinstrument hjemme som er arvet fra slektninger. I mange tilfeller er det et piano. Informanten fortalte at hennes bestemor og mamma kunne spille piano, og at de *"har alltid hatt piano hjemme"*. Informanten mente at det var en selvfølge at hun også begynte å spille piano: Først var det mamma som viste henne hvordan man gjør det, så var det privat pianolærer. Da hun ble eldre, begynte hun på musikkskole.

Det å ha et musikkinstrument hjemme kan være fristende for små barn. Om de blir interessert, så finner de selv ut hvordan man åpner lokket og trykker på tangentene. Selvfølgelig kan foreldrene vise dem instrumentet og til og med spille for sine barn. Da kan det hende at interessen for å spille et musikkinstrument blir enda sterkere.

Informantene 1 og 6 hadde begge opplevd samme situasjon, da det ble kjøpt piano for at de skulle kunne begynne å studere musikk. For familien til informant 1 var det ikke enkelt bare å gå og kjøpe et instrument. Jeg har brukt dette og det neste sitatet tidligere i oppgaven i kapittel 5, om sosial kontekst.

De brukte masse penger og tok opp et stort lån for å kjøpe piano til meg for at jeg skulle spille piano (I. 1).

Mens foreldrene til informant 6 hadde god råd, og kunne kjøpe et instrument når det passet dem.

Det ble kjøpt fortepiano da jeg var fem år. Vi reiste til en butikk og valgte et instrument (I. 6).

Begge informantene viste gode musikalske evner fra tidlig alder, og senere studerte de piano med stort engasjement. Det at foreldrene kjøpte instrumentene på riktig tidspunkt, var viktig for at informantene skulle kunne utvikle sine musikalske anlegg.

Informant 3 uttalte seg om sitt endelige valg av musikkinstrument slik:

... og så begynte jeg å spille i band og sang, og spilte keyboard og sånn, da begynte det å bli litt friere ... (I. 3).

Under intervjuet fortalte informanten at han først begynte å spille piano, så var det blåseinstrumenter i et korps. Da han ble eldre, begynte han å teste forskjellige instrumenter, spille i band og synge. Senere kom han i gang med keyboard og likte det. *”Når den lærende senere har tilegnet seg mer kompetanse, er det sannsynlig at oppgavene vil være mer interessante og belønnende i seg selv”* (Wormnes og Manger 2005:110). Informanten mente at det ble litt friere å spille på keyboard, og at han kunne ”leke” litt mer med akkorder. Jeg benyttet det diskuterte sitatet i kapittel 4 i forbindelse med diskusjon rundt temaet om informantenes interesse for musikkstudier.

Det er ikke alltid barn har mulighet til å lære å spille på forskjellige musikkinstrumenter. Om elever får mulighet til å velge riktig instrument, så vil de kunne trives med sine musikkstudier fremover. Informanten hadde tydeligvis fått denne muligheten.

Informantens uttalelse er et eksempel på hvor viktig det er for barn å velge riktig musikkinstrument:

Jeg fikk feil instrument, jeg fikk et althorn og begynte å spille. Og det hadde jeg ikke lyst til i det hele tatt. Et lite instrument man ikke får bruke til noen ting. ... Jeg husker at jeg sa til mamma at jeg ville fløyte (I. 4).

Jeg har dessverre ingen erfaring med korps, og kan derfor lite om hvordan nye aspiranter får tildelt musikkinstrument når de starter der. Litt mer om situasjonen rundt instrumentvalg i korpset fikk jeg vite fra informanten, som fortalte at hun fikk ”feil instrument” og holdt på å slutte på grunn av det. Hun fortalte at det var en ledig plass på althorn, og derfor fikk hun dette instrumentet. Informanten var ung og visste ikke hvordan hun kunne få byttet instrument. Informantens mor grep imidlertid tak i situasjonen da datteren fortalte om det. Dette var nok en trist historie til å begynne med. Mest sannsynlig er hun ikke alene om å ha opplevd denne situasjonen. De som styrer korps, burde tenke mer på hva nybegynnere passer til ved valg av musikkinstrument. Det ville ha vært smart å la nye aspiranter teste flere korpsinstrumenter og ta et valg sammen med korpsleder før de begynner å øve repertoar.

Samme informant fortalte videre i et intervju at hun alltid hadde drømt om å spille cello:

Jeg må jo si det, men har alltid ... hvis jeg fikk velge om igjen, så hadde jeg valgt et annet instrument, da hadde jeg valgt cello ... fordi da jeg skulle begynne, så var det korps, og da er det selvfølgelig ikke noe cello. Dette oppdaget jeg altfor sent, at man kunne spille det (I. 4).

Informanten fortalte at hun mye senere oppdaget et musikkinstrument som rørte henne med sin klang. Det var celloen. Hun sa at om hun hadde kjent til dette instrumentet tidligere, ville hun valgt det. Denne uttalelsen kan tyde på at elever i vanlig skole som ikke har musikere i familien, har lite kunnskap om musikkfaget, og i informantens tilfelle, om musikkinstrumenter.

Historien som informant 6 fortalte, er en ganske vanlig situasjon når det gjelder pianoundervisning. Dette er et veldig populært instrument, og derfor er det ikke enkelt å få plass på kulturskole med en gang foreldrene søker om det. Deler av denne uttalelsen ble også diskuterte i kapittel 1, om mestrings. Da brukte jeg sitatet i forbindelse med informantens fortelling om hennes første musikkstudieerfaring. Her betrakter jeg sitatet som en slags bekreftelse på at piano er et populært og attraktivt instrument for mange barn og også for deres foreldre.

Jeg ble testet (på musikkskole), men det var ingen ledig plass til pianoundervisning. Derfor fikk jeg plassen hos en cellolærer. (Inf. fortalte at hun måtte slutte pga. ung alder.) Så jeg kom tilbake, men til en pianoavdeling (I. 6).

Informanten fortalte under intervjuet at hun begynte å studere musikk da hun var fem år gammel. Hennes musikalske talent viste seg allerede i barnehagen. Informanten fortalte at hun var bevisst på å skulle studere musikk og lære å spille piano alt da hun var en liten jente. Derfor tok foreldrene henne med til musikkskolen, hvor hennes musikalske evner ble bekreftet. Hun fikk plass med en gang, men hos en cellolærer, da det ikke var ledig plass hos noen pianopedagog. Informanten fortalte at hun trivdes veldig godt med cellospill, men at hun måtte slutte på grunn av sin unge alder: Hun var fem år og kunne verken lese eller skrive. Musikkskoleansatte er vant til å jobbe med elever som kan skrive og lese. Det å undervise små barn er krevende. Læreren må da bruke ekstra tid på å notere ned oppgaver for eleven og fortelle alt som er skrevet i bøkene. En pedagog som underviser små barn, bør være ekstra tålmodig, siden barn har vanskelig for å konsentrere seg lenge av gangen og trenger ekstra øvelser.

Det viser seg at å velge et riktig musikkinstrument kan være avgjørende for å trives med musikkstudier. Under intervjuene snakket jeg med informantene om deres bakgrunn for

valg av instrument. Flere av dem hadde piano hjemme som foreldrene spilte på, for de andre ble instrumentet kjøpt som et nødvendig verktøy for å kunne starte med musikkstudier. Barn kan lett bli stimulert til å spille et musikkinstrument som foreldrene allerede har hjemme, og familietradisjoner kan også påvirke eleven til å velge et bestemt instrument.

Informant 3 fortalte at han byttet instrument flere ganger før han fant det rette. Det kan være vanskelig å foreta et instrumentvalg for barn som er små og ikke har noen tilknytning til eller interesse for et bestemt musikkinstrument. *"Common sense tell us that the best way of seeng whether someone has potential to play an instrument is to offer tuition and see how the young person progresses"* (Kemp og Mills 2002:10). Det kan også være lurt å starte med å studere et populært instrument, for eksempel piano, og se på utviklingen. Om barnet ikke trives med det første instrumentet, men er glad i musikk, så bør foreldrene revurdere det første instrumentvalget og se på alternativer. Det er veldig viktig at foreldrene ikke presser barnet til å spille et instrument som han/hun ikke trives med.

En annen informant (I. 4) fortalte at musikkinstrument ble "fordelt" til henne da hun begynte i korpset. Til å begynne med var det ikke mulig å velge, mente hun. Det er vanskelig for meg å kommentere denne situasjonen, fordi jeg ikke kjenner korpsets miljø. Hvis informantens historie ikke var en tilfeldig hendelse og andre korps praktiserer en lignende rekrutteringstaktikk, kan det hende det blir færre elever som vil spille der. Samme informant uttalte at hun kunne tenke seg å lære å spille et helt annet instrument om hun hadde visst om det da hun var barn. Det var ingen i familien som spilte noe instrument eller var musikkinteressert. Informanten hadde ingen anelse om at det fantes andre instrumenter enn de som ble brukt i korpset. Dette tyder på at elever på vanlig skole vet lite om musikkinstrumenter og om musikk generelt.

En annen situasjon som kan påvirke elevenes opplevelse ved å spille et musikkinstrument, er altfor tidlig start med studier. Elever bør vente med instrumentstudier til de er fysisk sterke nok til å spille store instrumenter, og til de er mentalt sterke nok og kan lese og skrive.

Konsserter og samspill

Det siste kapittelavsnittet skal dreie seg om informantenes uttalelser om konsserter, samspill i grupper og om samarbeid med andre musikere. Det var flere informanter som nevnte at disse musikkaktivitetene ga dem stimulus til å fortsette studiene. Dessuten var det flere som sa at konsertforestillinger ga dem stor glede og følelsen av å være et team med de andre musikere.

”Gjennom teamholdningen `gjøre hverandre bedre` praktiserer vi egentlig hjelp til selvhjelp”
(Wormnes og Manger 2005:16).

Blant det som ble nevnt under intervjusamtalene i forbindelse med disse aktivitetene, var konsertsituasjoner, samspill med medelever, friheten av å spille sammen med de andre og opplevelsen under store konserter.

Jeg tror at alle utøvende musikere har en kjempestor musikkopplevelse som de bærer med seg gjennom hele livet. Informant 1 er blant dem. Under intervjusamtalen fortalte hun om sin største konsertopplevelse, da hun spilte sammen med fullt orkester på en av Norges mest kjente scener.

Jeg på en måte spilte ... (pause) et stykke av S...? i Grieghallen i Bergen med fullt orkester. Det var helt fantastisk! (ler). Det var kjempegøy! Og det var riktig nok en sånt fordi jeg gikk på skole, og noen man gjorde det, men det var stort og skummelt, og mange å samarbeide med og sånt (I. 1).

Informanten fortalte at det var kjempespennende, men også skummelt! Hun var ganske ung og hadde ingen erfaring med å samarbeide med så mange mennesker på en gang. Informanten utpekte denne konserten som sitt beste minne fra studietiden. Jeg tror at når en ung musiker spiller soloinstrument med et stort orkester for første gang, så føler han/hun seg veldig viktig og uerstattelig på scenen. Ved å tilegne seg en slik erfaring lærer unge elever å påta seg ansvar. De kan oppleve enormt mye i slike situasjoner!

Under intervjuet fortalte informant 3 om sin interesse for sosiale musikkaktiviteter. Det å spille piano var kjedelig og ensomt for han. Derfor valgte han å spille først i korps, og så stiftet han et band sammen med kamerater. Dette mente han var *”hans greie”*:

Når jeg begynte i band sammen med noen gutter fra ungdomsskolen, så det var mer min greie kanskje ... (I. 3).

I informantens tilfelle var det å starte et band på eget initiativ en veldig viktig sak. For mange unge gutter er fellesskapsfølelsen veldig viktig. De føler seg tryggere sammen med venner, og det er lettere for dem å samarbeide. Når en gruppe elever bestemmer seg for å danne et eget band, uten at voksne styrer og presser dem til å øve, så kan samspill gi dem enormt mye glede og entusiasme.

Da jeg spurte informant 7 under intervjuet om hva hennes beste minne fra studietiden var, så ble hun litt overrasket over spørsmålet, men så svarte hun uten å tvile:

De beste minner er jo fra konserter ... og vi spilte sammen med folk, og særlig den friheten du da har (I. 7).

Informanten var vant til å spille på konserter og samarbeide med medelever og andre musikere. Det hun likte spesielt godt med å prestere på konserter, var *en frihetsfølelse* ved å fremføre musikk for lyttere. Jeg tror at det å spille for publikum var en slags belønning for informanten. Etter å ha brukt mye tid og krefter på øvelser, var det viktig for henne å vise frem resultatet. Jeg forsto hennes tolkning av frihetsfølelse slik at det var snakk om frihet til å uttrykke sine følelser gjennom musikk.

Denne uttalelsen fra informant 7 er brukt flere ganger tidligere i oppgaven og i forskjellige analysekapitler. Sitatet er blitt betraktet fra ulike synspunkter. Her blir informantens opplevelse sett på som hennes mest spennende konsertopplevelse:

Da vi var små, spilte vi på et stadium og for over 10 000 mennesker på en festival, musikkfestival ... en gang i året i forskjellige byer i Europa. Da var vi på en åpning, og det var kjempespennende! (I. 7).

Informanten fortalte at dette var den største opplevelsen hun noen gang har hatt, og at det å spille for så mange mennesker var *”kjempespennende”*. Jeg tror at selve atmosfæren ”beruset” henne og hennes venner på en måte. Som hun fortalte, var hun og hennes medspillere bare små barn, og de spilte under åpningsseremonien på et stort stadion. Det var helt sikkert mye styr rundt denne konserten, med øvelser og forberedelser før det var elevenes tur til å spille på scenen. De var helt sikkert veldig nervøse. Jeg forestiller meg at informanten og hennes venner var mer opptatt av å være der og stå foran et kjempestort publikum, enn av å fremføre musikken.

Samarbeid med medelever og andre musikere i form av konserter, turné og samspill var en av de mest spennende musikkaktivitetene som flere informanter snakket om under intervjusamtalene. Da jeg spurte dem om hva deres beste musikkopplevelse fra musikkstudietiden var, så svarte flere uten å nøle at de beste minnene de hadde, var fra konserter. Positive hendelser som konserter og samspill virker motiverende på elevene. Etter at de har vært på de individuelle timene og har øvd på egen hånd hjemme, så blir det å spille på en konsert en slags belønning for dem. Da har elevene mulighet til å vise hvor flinke de er. Konserter styrker elevens selvtillit, og kan også øke deres trivsel og motivasjon til å fortsette. Prestasjonene på de kjempestore konsertene kan etterlate uutslettelige opplevelser som elevene kommer til å huske resten av livet. Dette kan gi dem en følelse av selv å være betydningsfulle. Samarbeid med andre elever og prestasjoner på konserter kan betraktes som de viktigste faktorene som fører til gledfylte musikkstudier.

Kapittel 7

Avslutning

I dette avslutningskapittelet vil jeg oppsummere og diskutere de funnene jeg har kommet frem til i løpet av denne kvalitative undersøkelsen av skapende atmosfære rundt langvarige musikkstudier. Studiens formål var å finne frem til og kartlegge faktorer som kan virke inn på elevenes trivsel, motivasjon og inspirasjon i musikkstudiet. Hovedproblemstillingen i denne oppgaven var: *Hva kan fremme gleden ved å spille et musikkinstrument og føre til at elever ønsker å fortsette sine musikkstudier videre med tanke på en yrkeskarriere innen musikk?* I løpet av fire analysekapitler har jeg forsøkt å belyse bredden av de forskjellige påvirkningsfaktorene som informantene nevnte under intervjusamtalene, og som kan ha hatt betydning for at musikkelevenes studieprosess kunne bli både glededyt og effektiv. De temaene som er blitt tatt opp og diskutert i denne oppgaven, går på: trivsel og dens rolle for studieprosessen; musikkglede, motivasjon og inspirasjon til å fortsette med musikkstudier; hva og eventuelt hvem som kan medvirke til trivsel under musikkstudiene.

Mitt utgangspunkt før jeg startet dette prosjektet, var at musikkglede er viktig for å kunne trives med langvarige musikkstudier, spesielt for elever som vil velge en yrkeskarriere innen musikk. For å få samle opp den nødvendige informasjonen for å kunne starte en diskusjon rundt det utvalgte temaet, bestemte jeg meg for å gjennomføre en intervjuundersøkelse. Jeg valgte da å snakke med voksne og ferdigutdannede musikere som kunne fortelle meg om sine musikkstudieerfaringer, og som samtidig kunne være litt kritiske til det som har skjedd med dem da de var barn og begynte å studere musikk. Deres fortellinger og historier skulle være informasjonskilde for videre forskning. Det jeg ønsket å vite, var hvordan informantene opplevde sin studiesituasjon; hvordan de vurderte sine musikkpedagoger; hvordan foreldrene deres engasjerte seg i informantenes musikkstudier; hvordan skolemiljøet informantene vokste opp i, var, og om det var andre påvirkningsfaktorer som etter informantenes mening hadde hatt innflytelse på deres trivsel med musikkstudiene. Funnene i denne undersøkelsen vil jeg drøfte i det neste kapittelavsnittet.

Resultater av undersøkelsen

Etter å ha hatt intervjusamtaler med utvalgte musikere, transkribert intervjuene og drøftet informantenes uttalelser, forsto jeg at det finnes ganske mange forskjellige faktorer som både direkte og indirekte har påvirket informantenes endelige valg av yrkeskarriere. Til slutt har jeg talt opp 55 faktorer, som delvis går inn i hverandre, og som kan ha større og mindre betydning for elevenes trivsel med musikkstudier. Generelt sett har jeg sporet opp fire store retninger eller temaer, som alle faktorer som er nevnt av informantene, grupperes i. Disse temaene inkluderer: musikk lærerens rolle i utviklingen av studieprosessen; foreldrenes engasjement og hjelp med musikkstudier; informantenes selveffektivitet; og andre ytre påvirkninger som for eksempel musikkaktiviteter, samarbeid med andre musikere, instrument og valg av repertoar. Videre vil jeg gi mer detaljerte beskrivelser av de nevnte påvirkningsfaktortemaene.

En god del av de påvirkningsfaktorene som har kommet frem under drøftingen av det samlede materialet, og som ble ansett av informantene som svært viktige for den positive utviklingen av musikkstudieprosessen, er de faktorene der musikkpedagoger står i sentrum. De fleste informantene var enige om at lærerens personlighet, undervisningsstil og ikke minst forholdet mellom lærer og elev er viktig. Blant de faktorene som kan virke direkte inn på elevenes trivsel med studier, var: lærerens faglige dyktighet; undervisningsstilen til læreren og elevorientert tilpasset opplæring; lærerens eksemplifisering av musikkglede for sine elever; lærerens støtte og inspirasjon; lærerens hjelp ved opparbeiding av øvelsesstrategi; lærerens dyktighet i forhold til veiledning i valget av de rette musikkaktiviteter, repertoar og musikkinstrumenter; og ikke minst en glad og trygg atmosfære i undervisningstimene når lærer og elev var alene i klasserommet.

En annen stor gruppe av påvirkningsfaktorer inneholder informantenes fortellinger om foreldrenes rolle i utviklingen av deres musikkstudier. Mange informanter mente at foreldrenes engasjement og støtte var avgjørende for at de bestemte seg for å bli musikere. Informantene mente at det var viktig for dem at foreldrene skapte en god og stimulerende atmosfære med instrumentøvelser på hjemmebane, og at de også støttet dem psykisk og oppmuntret til å studere musikk. Det var noen informanter som satte stor pris på foreldrenes finansielle støtte i form av instrumentkjøp og betaling for private musikktimer og musikkskoler. Faglig hjelp fra foreldre som kunne spille, var også nyttig, spesielt på begynnerstadiet. En annen viktig faktor som ble nevnt under flere intervjusamtaler, var foreldrenes indirekte musikalske påvirkning i form av sang, felles musikkaktiviteter og deres

interesse for musikk generelt. Informantene mente at det var til stor fordel for dem at deres foreldre eksemplifiserte sitt forhold til musikk og med dette inspirerte sine barn. Gode hjemmerutiner for instrumentøving og at foreldrene besøkte musikktimene sammen med sine barn var også utpekt som stimulerende faktorer som skapte et godt forhold til musikkstudiet.

Den tredje viktige gruppen av påvirkningsfaktorer der lignende temaer har blitt identifisert, inneholder informantenes uttalelser om egen innsats med musikkstudier. Informantene påpekte at deres engasjement for musikkstudiene ble basert på både indre motivasjon og glede av å drive med musikk. Noen av informantene mente at selvtillit og tro på egne evner hjalp dem til å takle vanskelige situasjoner som oppstod i studieperioden. Det var også noen som fortalte at den store gleden av musikken han/hun hadde, støttet deres ønske om å gå videre med musikkstudier på tross av forskjellige problemer underveis. Alle informantene uttalte seg om instrumentøvelsens viktige rolle for musikkstudienes utviklingsprosess, fordi en god prestasjon kan øke trivselsfølelsen ved instrumentspill. Flere av intervjudeltagerne nevnte at de likte å øve og øvde mye etter eget ønske uten press eller kontroll fra voksne. Alle informantene mente at de var flinke elever med gode musikalske evner, og at dette var viktig for deres musikalske utvikling.

I den siste gruppen med faktorer inngår informasjon med litt blandet tematikk. Informantene utpekte flere forskjellige ytre påvirkningsfaktorer som de mente hadde både direkte og indirekte virkning på deres trivsel med musikkstudiene. Blant de faktorene som kan ha hatt en indirekte betydning for gledesfylte studier, og som ble utpekt av informantene, var: musikkinstrument hjemme, som foreldrene hadde fra før, og som stimulerte informantenes interesse til instrumentspill; besøk på konserter og i opera sammen med foreldre, som påvirket informantenes interesse for musikk; deltagelse på store musikkforestillinger, som kan styrke elevens følelse av egen betydning og med det øke motivasjonen for å studere musikk videre. Blant de faktorene som hadde en direkte virkning på informantenes trivsel med musikkstudier, var: riktig valg av musikkinstrumenter, som kan avgjøre musikkstudienes videre forløp og dermed påvirke elevenes trivsel; spillerepertoar som skaper interesse og styrker elevenes indre motivasjon til å øve og bli flinkere med instrumentmestring; musikkaktiviteter med sosialt preg, som samspill med medelever og å spille i korps, som kan stimulere elevenes indre motivasjon til å bli like flinke som dem de spiller sammen med; konserter og turné kan betraktes av elevene som en slags synlig belønning for deres studieinnsats. Jeg vil nå lage en kort oppsummering av alle temaene som ble diskutert her, og resultatene av undersøkelsen.

Oppsummering og konklusjon

Musikkstudier med tanke på en yrkeskarriere innen musikk er en langvarig og mangfoldig prosess som krever mye innsats, tid og bidrag fra unge musikere. Hver enkelt elev er unik, og situasjonen, miljøet og påvirkningsfaktorer rundt han/henne er dermed også unike og spesielle. Derfor er det å utarbeide en felles plan for hva man skal gjøre for at musikkstudieprosessen skal bli gledesfylt for elevene, og hvordan man skal gjøre det, nærmest umulig, fordi musikkstudier er en individuell prosess.

Under intervjusamtalene kom alle informantene med sine egne versjoner av hva som etter deres mening kan fremme gleden ved å studere musikk. Selvfølgelig bør ikke alle de utpekte faktorene ses på som en slags oppskrift på hvordan trivsel med musikkstudier kan fremkalles og bevares. Meningen med denne studien var å trekke frem og diskutere mulige årsaker som kan stå bak trivselen med langvarige musikkstudier. De meningene og uttalelsene som ble samlet inn og er presentert her, er bare en oversikt over mulige påvirkningsfaktorer fra forskjellige studieerfaringer som intervjudeltagerne har stått for. Hver historie som ble fortalt under intervjusamtalene, fremstår som enkeltstående, og påvirkningsfaktorer som ble beskrevet av informanten, passet til den konkrete personen i de konkrete omstendighetene. Derfor er det ikke sikkert at alle faktorer som passer til én elev, kommer til å passe til andre. Det perspektivet hvorunder jeg har samlet opp og gruppert inn de mest betydelige påvirkningsfaktorene fra intervjuene, som også ble tatt opp flere ganger, er veldig komplekst og sammensatt. Jeg påstår ikke at alle data som ble samlet og diskutert i denne oppgaven, kan brukes som en slags rådgivning for å kunne få frem trivselsfølelse med musikkstudier. Men det kan være noen interessante ideer for musikkelever, deres pedagoger og foreldre, og være til hjelp for dem til å løse egne problemer.

Blant informantenes gjentatte uttalelser og meninger som jeg fanget opp under analyseringen av intervjuene og under grupperingen av påvirkningsfaktorer, har det kommet frem flere grunnleggende tanker i forhold til oppgavens tematikk. En av disse tankene var at god selvoppfatning kan styrke elevenes motivasjon for å studere musikk videre, og dermed påvirke deres instrumentferdigheter og mestringsnivå. Elever som føler at de mestrer instrumentspill og har gode resultater, trives bedre med musikkstudier fordi de føler at de er flinke til å spille. I denne prosessen kan lærerens dyktighet med hensyn til valg av elevtilpasset metodikk og repertoar være avgjørende.

Et annet viktig poeng var at indre motivasjon pluss eget engasjement i form av øvelser og deltagelse i forskjellige musikkaktiviteter kan forbedre prestasjons- og kompetansenivået.

Dette kan gi elever større sjanse til å lykkes med musikkstudier. Det viser seg at musikkpedagoger som lager detaljerte øvelsesplaner for sine elever, stimulerer dem til å øve selvstendig hjemme. Når elever øver med mening, kan det hende at de bruker mindre tid på øvelser og oppnår bedre resultater. Det å øve med mening og etter resultat kan være stimulerende og spennende for de fleste. Men for at elevene skal kunne komme på dette nivået, bør musikkpedagogen gi dem en dyktig veiledning.

Samarbeid med medelever og andre musikere i form av konserter og turné kan gi en følelse av egen betydning, og dermed stimulere elevene til å øve og bli flinkere for å kunne bidra mer til gruppens produktivitet. Dessuten, når unge musikere har andre dyktige musikere som medspillere og lærere, kan det hende at de også får mye inspirasjon fra dem til å fortsette å spille på egen hånd og med trivsel.

Positiv hjemmeatmosfære hos unge musikere og støtte fra deres foreldre både psykisk, finansielt og i form av veiledning kan skape et godt klima for deres musikalske utvikling. Foreldrene til barn som studerer musikk med tanke på en musikerkarriere, kan ha en del av ansvaret for at barn trives eller mistrives med sine studier.

Informantenes erfaringer som er presentert i denne undersøkelsen, kan være illustrerende eksempler for andre musikkelever, deres foreldre og lærere på hva de bør ta hensyn til og passe på i forhold til musikkstudiets undervisningsprosess. Men dette overlater jeg til leserne å bestemme. Personlig har jeg forstått og lært enormt mye ved å jobbe med denne oppgaven. Jeg fikk se på dilemmaer som interesserte meg, fra flere forskjellige synsvinkler. Informantenes erfaringer og fortellinger ga meg mye informasjon jeg kunne jobbe med, og som jeg også på forskjellige måter vil kunne nyttiggjøre meg i fortsettelsen.

Kilder

Litteraturliste

- Barry, N. H og Hallam, S (2002) "Practice" i R. Parncutt og G. E. McPherson (red) *The science & psychology of music performance* Oxford: Oxford University Press
- Burland, K og Davidson, J. W (2004) "Tracing a Musikal Life Transition" i J. W. Davidson (red) *The Music Practitioner: Research for the Music Performer, Teacher and Listener* Burlington: Ashgate Publishing Company
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K and Whalen, S with contributions by Wong, M (1993) *Talented teenagers: The roots of success and failure* Cambridge: Cambridge University Press
- Fostås, O (2002) *Instrumentalundervisning* Oslo: Universitetsforlaget
- Gadamer, H-G (2003) *Forståelsens filosofi: utvalgte hermeneutiske skrifter; oversatt og med etterord av Helge Jordheim* Oslo: Cappelen
- Gembris, H og Davidson, J. W (2002) "Environmental Influences" i R. Parncutt og G. E. McPherson (red) *The science & psychology of music performance* Oxford: Oxford University Press
- Grunnskolerådet (1982) *Kommunal musikkopplæring* Grunnskolerådets informasjonshefte
- Hanken, I. M og Johansen, G (2003) *Musikkundervisningens didaktikk* Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Hargreaves, D. J og North, A. C (1997) "The Social Psychology of Music" i D. J. Hargreaves og A. C. North (red) *The Social Psychology of Music* Oxford: Oxford University Press
- Imsen, G (2005) *Elevers verden: Innføring i pedagogisk psykologi* Oslo: Universitetsforlaget
- Kemp, A. E (1997) "Individual differences in musical behavior" i D. J. Hargreaves og A. C. North (red) *The Social Psychology of Music* Oxford: Oxford University Press
- Kemp, A. E og Mills, J (2002) "Musical Potential" i R. Parncutt og G. E. McPherson (red) *The science & psychology of music performance* Oxford: Oxford University Press
- Krukova, V (2002) *Musikkpedagogikk* Rostov na Donu: Fenix Forlag
- Kvale, S (2001) *Det kvalitative forskningsintervju* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Mikheeva, L (2001) *166 biografier av velkjente komponister* St. Petersburg: Kompositor Forlag
- O'Neill, S. A og McPherson, G. E (2002) "Motivation" i R. Parncutt og G. E. McPherson (red) *The science & psychology of music performance* Oxford: Oxford University Press
- Ruud, E (1979) *Musikkpedagogisk teori* Oslo: Norsk Musikkforlag A/S

- Sloboda, J (2005) *Exploring the musical mind* Oxford: Oxford University Press
- Wormnes, B. og Manger, T (2005) *Motivasjon og mestring: Veier til effektiv bruk av egne ressurser* Bergen: Fagbokforlaget
- Yudovina-Galperina, T (2005) *Musikk og det hele livet: bekjennelse av en lærer* St.Peterburg: Kompositor Forlag

INTERNETT

Ariadne: kunnskapsbase for kulturfagene ved Universitet i Oslo:

<http://www.intermedia.uio.no/ariadne/idehistorie/idehistoriske-epoker/1900-tallet/1900-1945/fenomenologi/?searchterm=fenomenologi> (05.04.2011)

<http://www.intermedia.uio.no/ariadne/idehistorie/teori-og-metode/skoler/hermeneutikk> (05.04.2011)

Cambridge Dictionaries Online:

http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/cope#cope_3 (02.03.11)

Metner, L og Storgård, P (2007) *Mestring og mesringsstrategier* (online)

<http://www.krap.nu/mestring.pdf> (02.02.2011)

Music and the brain: Linking Early Music Instraction and Cognitive Ablility:

<http://www.musicandthebrain.org/research.htm> (30.01.2011)

Store Norske Leksikon:

<http://www.snl.no/musikkpsykologi> (22.02.2011)

<http://www.snl.no/mestring/psykologi> (23.02.2011)

<http://www.snl.no/metode> (18.03.2011)

Wikipedia, Den frie encyklopedi:

<http://no.wikipedia.org/wiki/Didaktikk> (22.02.2011)

<http://no.wikipedia.org/wiki/Fenomenologi> (21.02.2011)

[http://en.wikipedia.org/wiki/Flow_\(psychology\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Flow_(psychology)) (18.03.2011)

<http://no.wikipedia.org/wiki/Hermeneutikk> (05.04.2011)

<http://no.wikipedia.org/wiki/Motivasjon> (04.03.2011)

<http://no.wikipedia.org/wiki/Musikkpedagogikk> (22.02.2011)

http://no.wikipedia.org/wiki/Pedagogisk_psykologi (22.02.2011)

<http://no.wikipedia.org/wiki/Reliabilitet> (27.02.2011)

<http://no.wikipedia.org/wiki/Sosiologi> (16.03.2011)

http://en.wikipedia.org/wiki/Stress_management (10.03.2011)

Vedlegg

Spørsmålsskjema 1

Studiestart og valg av instrument

1. I hvilken alder startet du dine musikkstudier?
2. Hvem sto bak ideen om at du skulle starte med musikkstudier, dine foreldre eller deg selv?
3. Hvem valgte instrumentet du skulle spille, og hvorfor?
4. Har du noen i familien som er musikere?

Øvelser som en viktig del av studieprosessen

5. Gikk alt lett for deg?
6. Hvor mye tid brukte du på øvelser?
7. Måtte du presse deg selv til å sitte og øve på instrumentet?
8. Passet dine foreldre på at du øvet på instrumentet hjemme?
9. Hvordan vil du beskrive atmosfæren rundt deg under studiene?

Fritid og venner

10. Synes du selv at du hadde nok fritid?
11. Hvordan var ditt sosiale liv?
12. Var noen av dine venner musikkelever?
13. Hadde du andre interesser enn musikk, og brukte du mye tid på dette?
14. Følte du at livet ditt ble strukturert og tett planlagt på grunn av musikkstudier?

Valg av profesjonell karriere

15. Når skjønnte du at du ville bli profesjonell musiker?
16. Var dette ditt selvstendige valg, eller hadde dine foreldre noe å gjøre med det?
17. Var du klar over hvor tøft det kom til å bli?
18. Hadde du noen fysiske eller psykiske problemer i forbindelse med musikkstudiene?
- Ønsker du å fortelle om dette?
19. Kunne du gjort noe annerledes for å unngå disse problemene?
20. Hvordan bidro din pedagog/pedagoger til ditt valg av profesjonell karriere?

Selvvurdering av studieprosessen

21. Hadde du en tøff oppvekst i forhold til andre barn som ikke studerte musikk?
22. Følte du at dine musikkstudier var belastende for deg på en eller annen måte?
23. Finnes det noen belønninger i slike musikkstudier?
24. Ville du forandre noe i din studieprosess om du skulle ha hatt mulighet til det?

Spørsmålsskjema 2

1. For å se deg tilbake, hvordan opplevdes det å være musikkelev? Kan du fortelle om din erfaring?

- Når startet du dine musikkstudier?
- Hvem som sto bak denne ideen?
- Var det enkelt for deg å studere musikk, gjorde du dette med glede?
- Når skjønnte du at dine musikkstudier var orientert mot en yrkeskarriere?

2. Følte du noen belastninger under den langvarige studieprosessen?

- Hvor mye måtte du øve på instrumentet ditt?
- Var disse øvelsene frivillige?
- Hadde du tid til andre ting, slik som venner og eventuelle hobbyer?
- Var musikkstudiene belastende for deg fysisk eller psykisk?
- Følte du press fra dine foreldre eller fra musikkpedagoger?
- Følte du at livet ditt ble strukturert og tett planlagt på grunn av musikkstudiene?

3. Følte du at det også var belønninger under studieprosessen?

- Hva var positivt i det å være en musikkelev som er orientert mot en yrkeskarriere?
- Var du stolt av at du kunne spille et musikkinstrument?
- Husker du hva din største belønning var?

4. Hvordan kan du beskrive atmosfæren rundt deg da du var musikkelev?

- Kan du beskrive den som skapende?
- Hadde du en tøff oppvekst i forhold til andre barn som ikke studerte musikk?
- Ville du forandret noe i din studieprosess om du skulle ha hatt mulighet til det?
- Kunne du ønske dine barn en lignende oppvekst som du selv har hatt?